



**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2020- 2021**

**Análisis de los Factores Afectivos en dos Manuales de ELE**

**Azalia Almena Vidal**

**Trabajo final de máster**

**Dirigido por la Dra. M<sup>a</sup> Vicenta González**

**15 de junio de 2021**

“Sin emoción no hay curiosidad, ni atención, ni memoria, ni aprendizaje”

Mora (2013) como se citó en Arnold (18 de junio de 2020)

## Resumen

Los autores que han investigado acerca de los factores afectivos en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) defienden que las emociones son fundamentales en el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE) (Arnold, 2000; Arnold, 2015; Martín Peris, 1996; MCER, 2002; Montañés, 2018; PCIC, 2006; Roncel, 2008; Rubio-Alcalá, 2015). Puesto que los manuales y sus respectivas guías didácticas son materiales que se utilizan en el aula, este estudio tiene como objetivo analizar cómo proponen trabajar las emociones dichos materiales. Por este motivo, este estudio forma parte de la tipología de análisis de materiales de corte cualitativa descriptiva con interpretación de datos. Los autores especializados en la creación de materiales ponen especial énfasis en diseñar materiales reales, atractivos y significativos dejando poca evidencia del trabajo de las emociones (Crawford, 1995; Ezeiza, 2007; Garmendía y Sans, 2015; Lozano y Ruiz Campillo, 2009; Tomlinson, 2010). Por ello, se ha realizado una herramienta de análisis basada en expertos sobre los factores afectivos en ELE, examinando los procedimientos e instrucciones para cumplir con el objetivo. Esta herramienta se ha aplicado en *Aula Plus 1* y *Bitácora 1 Nueva Edición*, tanto el libro del profesor como el libro del alumno. Los resultados muestran que los factores afectivos aparecen en las propuestas de los manuales. Se podría decir que el libro del profesor ofrece un mayor número de consejos, directrices y propuestas a diferencia del libro del alumno que carece de estas indicaciones. De este modo, se recomienda realizar un trabajo al unísono entre el libro del profesor y del alumno, para asegurar un mayor trabajo de los factores afectivos y, por consiguiente, mejorar en el proceso de aprendizaje. Se propondría realizar investigaciones futuras que observen la puesta en práctica de dichos libros para comprobar su compatibilidad.

**Palabras clave:** factores afectivos, análisis de materiales, manual de enseñanza, español como lengua extranjera, *Aula Plus 1*, *Bitácora 1 Nueva Edición*, instrucciones y procedimientos.

### Abstract

Emotional factors in the learning of Spanish as a Foreign Language (SFL) have been researched by several authors who state that emotions are a fundamental key in the learning process of a Foreign Language (FL) (Arnold, 2000; Arnold, 2015; Martín Peris, 1996; MCER, 2002; Montañés, 2018; PCIC, 2006; Roncel, 2008; Rubio-Alcalá, 2015). Due to the extensive usage of teaching guides in a class context, this research aims to analyse how the activities found in teaching guides approach emotions. It is for this reason that the study belongs to the typology of material analysis, following a qualitative methodology in descriptive studies with data interpretation. Specialised authors tend to place special attention to some criteria in the creation of educational materials such as accuracy, attractiveness and meaningfulness. However, this leaves little evidence on the working of emotions. (Crawford, 1995; Ezeiza, 2007; Garmendia y Sans, 2015; Lozano y Ruiz Campillo, 2009; Tomlinson, 2010). As a consequence, this study intends to create an analytical tool based on several experts' research on the affective factors in SFL. These criteria will be used to examine the instructions and procedures in teaching materials to further analyse the presence of affective factors in them. Two teaching guides have been selected to put in practice this study: *Aula Plus 1* and *Bitácora 1 Nueva Edición*, both teacher and student books. The results show that emotions take part in both teaching guides' proposals. It could be claimed that teacher's books offer a major number of advices, instructions and procedures to develop the working of emotions. On the other hand, the student's books lack these proposals. Thus, combining the teacher's book and the student's book as a unique teaching tool might be recommended to ensure a widest work on affective factors that will consequently improve the learning process of the SFL. For further research, it would be interesting to carry out studies that consider the practicality of said guides so as to examine their compatibilities.

**Keywords:** affective factors, material analysis, teaching guides, Spanish as a foreign language, *Aula Plus 1*, *Bitácora 1 Nueva Edición*, instructions and procedures.

## **Agradecimientos**

A Vicenta por el seguimiento exhaustivo que me ha ofrecido durante el transcurso de este trabajo. Por facilitarme el acceso al material de análisis y darme directrices profesionales sobre el análisis de manuales. Por dejarse convencer de la importancia de las emociones en el aprendizaje, por creer en mí y por confiar en mi trabajo.

A mi amigo Iván por ser mi mayor apoyo en el máster, por ofrecerme su ayuda siempre y darme la mano cuando creía que no valía la pena. Por compartir los momentos de cansancio y estrés por el trabajo y por animarnos mutuamente. Pero, sobre todo, por estar a mi lado siempre.

A Alba por implicarse académica y emocionalmente.

A Guillem por participar en el pilotaje de la herramienta de análisis y por su característico humor.

Y a mí misma por seguir adelante a pesar de las circunstancias y demostrarme que sí puedo.

## Tabla de contenido

Índice de tablas .....	8
Índice de figuras.....	8
Lista de siglas.....	9
1. Introducción.....	10
2. Marco teórico.....	12
2.1. Las emociones en el aprendizaje .....	13
2.2. Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	15
2.2.1. Factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera .....	15
2.3. Las emociones en el aprendizaje de español lengua extranjera .....	16
2.3.1. Factores afectivos individuales en español lengua extranjera .....	17
2.3.2. Factores afectivos del aula de español lengua extranjera .....	18
2.3.3. Propuestas de trabajo de las emociones en español lengua extranjera .....	19
2.4. Criterios de creación de materiales en manuales de lenguas extranjeras.....	22
2.5. Criterio de creación de materiales en manuales de español lengua extranjera .....	23
2.6. Estado de la cuestión .....	24
3. Objetivos y preguntas .....	26
4. Metodología.....	26
4.1. Justificación de la selección de los materiales .....	27
4.2. Descripción de los materiales analizados.....	27
4.2.1. <i>Aula Plus 1</i> .....	28
4.2.2. <i>Bitácora 1 Nueva Edición</i> .....	29
4.3. Descripción de la herramienta diseñada y las categorías para el análisis .....	31
4.3.1. Recopilación de las categorías de análisis.....	31
4.3.2. Categorías analizadas en el libro del profesor .....	34
4.3.3. Categorías analizadas en el libro del alumno .....	35
4.4. Descripción del procedimiento de análisis.....	35

5. Resultados y análisis de datos.....	40
5.1. <i>Aula Plus 1</i> .....	40
5.1.1. Análisis del libro del profesor .....	43
5.1.2. Análisis del libro del alumno.....	46
5.2. <i>Bitácora 1 Nueva Edición</i> .....	48
5.2.1. Análisis del libro del profesor .....	51
5.2.2. Análisis del libro del alumno.....	53
5.3. Análisis comparativo entre <i>Aula Plus 1</i> y <i>Bitácora 1 Nueva Edición</i> .....	55
5.3.1. Libro del profesor .....	58
5.3.2. Libro del alumno .....	59
5.4. Discusión de los datos con los autores del marco teórico .....	60
6. Conclusiones .....	62
6.1. Conclusiones generales .....	62
6.2. Propuestas futuras .....	64
6.3. Reflexión final.....	65
7. Referencias.....	66
Anexos .....	71
Anexo A. Presentación y clasificación de las categorías susceptibles al análisis en relación con el marco teórico.....	71
Anexo B. Herramienta de análisis del libro del profesor de ambos manuales.....	75
Anexo C. Herramienta de análisis del libro del alumno de ambos manuales .....	76
Anexo D. Número de actividades y páginas de cada manual por unidad .....	77
Anexo E. Esquema de Cuaderno Mayor de Ezeiza, (2007, en Ezeiza 2009).....	78
Anexo F. Herramienta de análisis extraída de Blanco (2010).....	79
Anexo Documental A. Lluvia de Ideas .....	83
Anexo Documental B. Sinergia.....	83

### Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación definitiva de los criterios para el análisis.....	34
Tabla 2. Ejemplo de procedimiento de análisis.....	38
Tabla 3. Número de actividades por criterio y por unidad en <i>Aula Plus 1</i> .....	41
Tabla 4. Número de actividades por criterio y por unidad en <i>Bitácora 1 Nueva Edición</i> .....	49
Tabla 5. Número total de veces que aparecen los criterios clasificados por unidad.....	56
Tabla 6. Número total de veces que aparecen los factores afectivos por unidad.....	58

### Índice de figuras

Figura 1. Ficha técnica de <i>Aula Plus 1</i> .....	29
Figura 2. Ficha técnica de <i>Bitácora 1 Nueva Edición</i> .....	30
Figura 3. Ejemplo de análisis del libro del profesor.....	37
Figura 4. Ejemplo de análisis del libro del alumno.....	39
Figura 5. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	44
Figura 6. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	45
Figura 7. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	46
Figura 8. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	47
Figura 9. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	48
Figura 10. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	51
Figura 11. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	52
Figura 12. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	53
Figura 13. Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados.....	54



## Lista de siglas

AC	Aprendizaje Cooperativo
CFER	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
ELE	Español como Lengua Extranjera
FA	Factores Afectivos
FAA	Factores Afectivos del Aula
FAI	Factores Afectivos Individuales
LE	Lengua Extranjera
L2	Segunda Lengua
MCER	Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas
PAP	Propuestas Actitudinales del Profesor
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes

## 1. Introducción

Desde nuestra experiencia en la enseñanza de Segundas Lenguas<sup>1</sup>, se percibe mayor atención a las competencias lingüísticas que las competencias emocionales. Puesto que esta realidad ha generado dificultades en parte de los estudiantes, aparece un gran interés por las emociones en el aprendizaje de una Lengua Extranjera<sup>2</sup>.

En el ámbito de Español Lengua Extranjera<sup>3</sup>, en las últimas décadas, se ha puesto en marcha una actualización del enfoque didáctico orientado al reconocimiento de la afectividad en el aprendizaje. Asimismo, se reconoce que las emociones ayudan a consolidar los conocimientos favoreciendo la recepción de estímulos externos. En este contexto, el Diccionario de términos clave de ELE (Martín Peris, et al. 2021) define la variable afectiva como: “La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad”.

Por eso, se llega a la conclusión de que es imprescindible trabajar las emociones en la docencia. La realidad del aula es compleja y exige ir más allá del trabajo de las competencias lingüísticas. Por ello, pide una compenetración entre los Factores Afectivos<sup>4</sup>, el profesor, los alumnos y el material. Este último recurso sustenta la relación con la práctica de aprendizaje en la que los protagonistas son el profesor y el alumno. Por ello, este estudio nace como herramienta de análisis para comprobar si los FA están presentes en los manuales didácticos de ELE. Concretamente, se corresponde con un análisis de materiales en la tipología cualitativa descriptiva con interpretación de los datos a partir del marco teórico (Friedman, 2012).

El objetivo de este trabajo es comprobar cómo se trabajan los FA a través de los manuales de ELE. Puesto que las directrices que exponen los autores sobre la elaboración de materiales dejan ver poca presencia de las cuestiones afectivas, se crea una herramienta de análisis que agrupa las propuestas de los expertos sobre los FA en el aprendizaje. Para ello, se seleccionan dos manuales de la editorial Difusión como objeto de estudio: *Aula Plus 1* (Corpas et al., 2020) y *Bitácora 1 Nueva Edición* (Sans et al., 2015). Para obtener mayor información, se analiza *Aula Plus 1. Edición anotada para docentes*<sup>5</sup> (Castón et al., 2020) y *Bitácora 1 Nueva Edición – Libro del profesor*<sup>6</sup> (Guasch y Conejo, 2015). Asimismo, se realiza una comparación entre ellos para comprobar si existen diferencias

---

<sup>1</sup> En adelante, L2

<sup>2</sup> En adelante, LE

<sup>3</sup> En adelante, ELE

<sup>4</sup> En adelante, FA

<sup>5</sup> Libro del profesor, en adelante

<sup>6</sup> Libro del profesor, en adelante

y similitudes. Cabe decir que en el trabajo se especifica a qué libro se refiere en cada manual mediante la siguiente distinción: libro del alumno y libro del profesor. El nivel que se ha seleccionado es el A1 según el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas<sup>7</sup> (2002) debido a que surge como introducción al idioma y muy probablemente como primer contacto con esta LE.

Respecto al orden procedimental de este estudio, en primer lugar, se ha investigado sobre el significado del concepto autoestima por especial interés en su implicación en el tema. Primero, se realizó desde la perspectiva de la psicología y la educación para conocer cuáles son los factores que influyen en el desarrollo de esta competencia emocional y cómo se puede potenciar en el ámbito de la educación. A continuación, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre otros factores influyentes en el aprendizaje como el *Efecto Pigmalión* (Rosenthal y Jacobson, 1965) las inteligencias múltiples (Gardner, 1998) y la relación entre compañeros (Estévez y de la Peña, 1999), puesto que están conectadas con el trabajo de la autoestima. También, se investigó sobre la relación del clima del aula (Evertson y Randolph, 1999, como se citó en Murillo et al. 2011), la motivación (Montañés, 2018) y la ansiedad (Arnold, 2015) con los FA. En conexión con la creación de materiales didácticos, se consultaron los criterios o requisitos que se deben tener en cuenta en su diseño. En este caso, se diferencia entre las pautas generales dedicadas a LE y las específicas para ELE.

En segundo lugar, se clasificaron dichos criterios en una tabla a partir de tres categorías respetando las argumentaciones de Arnold (2000), la cual se considera como referente en el presente trabajo, reflejadas en la metodología. Tras pilotar la primera versión de la tabla, se ajustaron algunos criterios hasta perfilar la herramienta definitiva. Tras un estudio minucioso de cada uno de los libros, se clasificó la información en diferentes tablas que ayudan a comparar y visualizar las similitudes y diferencias. Los datos que se han extraído se presentan a modo de análisis de resultados donde se explican aquellos hallazgos encontrados.

Este trabajo se estructura en 7 capítulos. El marco teórico se desarrolla en el capítulo 2 mediante apartados y subapartados que incluyen la base teórica de este estudio. El capítulo 3 presenta los objetivos y las preguntas de investigación. Seguidamente, la metodología del trabajo se expone en el capítulo 4 donde se añade la descripción de la herramienta de análisis y del objeto de estudio. Los datos, resultados y análisis se describen en capítulo 5 mientras que el 6 incluye las conclusiones, reflexiones y futuras investigaciones. Finalmente, el capítulo 7 recoge las referencias bibliográficas citadas en el trabajo. En último lugar se encuentran los anexos divididos en dos partes. Inicialmente, se incluyen las tablas que no se pudieron añadir en el cuerpo del trabajo. Seguidamente, se ofrece un anexo documental con información complementaria al marco teórico.

---

<sup>7</sup> En adelante, MCER

## 2. Marco teórico

Con el fin de conocer la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha realizado una revisión de las diferentes investigaciones que se han ocupado de esta cuestión desde una visión general hacia una específica. En primer lugar, se presentan aquellas que la abordan desde la perspectiva de la enseñanza en general, a partir de investigaciones llevadas a cabo por psicólogos y educadores. Inicialmente, se aporta la definición de la autoestima como una de las variables relacionadas con las emociones que despiertan especial interés en el presente trabajo. A partir de la misma, se profundiza sobre las emociones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este hecho permite construir conocimiento y extraer las ideas de los autores. Cabe destacar que la autoestima, las relaciones entre compañeros, el estilo de aprendizaje, el *Efecto Pigmalión* y las inteligencias múltiples predominan en los estudios generales sobre las emociones en educación. Éstos son considerados como los principales factores que repercuten en el aprendizaje. A partir de aquí, se ha indagado en cada uno de estos temas para conocer el punto de vista de los autores. Sin embargo, las inteligencias múltiples no se contemplan en los estudios específicos en ELE por lo que se excluye de los factores estudiados más adelante.

Asimismo, se ha investigado desde el punto de vista del aprendizaje de LE y, seguidamente, los estudios centrados en el ámbito de la enseñanza de ELE. Es importante señalar que existen coincidencias entre expertos, por lo que este marco teórico se ha construido sumando nueva información a la presentada en su inicio. En este ámbito, se toma como referente a Arnold (2000) puesto que se considera especialista en la dimensión afectiva en la enseñanza de ELE. Asimismo, se clasifican, por un lado, los factores afectivos que influyen en el desarrollo de las emociones dentro del aula (FAA)<sup>8</sup> y, por otro lado, los factores afectivos individuales de los alumnos (FAI)<sup>9</sup>. Esta diferenciación define el eje del presente trabajo (Arnold, 2015).

En segundo lugar, se indaga sobre los criterios de creación de materiales para la enseñanza de LE y, posteriormente, de ELE. Esto permite conocer la presencia de propuestas para trabajar las emociones en los manuales. Además, se ha decidido exponer las propuestas de estos autores para fomentar los FA para, así, centrar la investigación y precisar el futuro análisis de los manuales. Finalmente, se exponen los trabajos similares a esta investigación para conocer las herramientas de análisis que ya han sido creadas.

---

<sup>8</sup> En adelante, FAA

<sup>9</sup> En adelante FAI

## 2.1. Las emociones en el aprendizaje

Numerosos estudios relacionados con la emoción, el aprendizaje y la enseñanza han evidenciado la conexión que se establece entre los FA y el proceso de aprendizaje. Por lo que respecta a la vertiente psicológica de las emociones, Martínez (2006) define la autoestima como:

La percepción equilibrada de nuestros puntos fuertes y débiles, es decir, el reconocimiento objetivo de uno mismo. Es lo que cada persona siente de sí mismo, los juicios generales que hacemos con respecto a lo que somos, la conciencia que tiene cada uno de su propio valor y que está directamente relacionado con la autoaceptación. (p. 218)

Desde la psicología social en la educación en la autoestima, Quiles y Espada (2004) aclaran el significado de este concepto como “la valoración personal que realizamos nosotros mismos, basada en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que hemos ido recogiendo a lo largo de nuestra vida” (p. 11). Los mismos autores aclaran que, a partir de aquí, realizamos una estimación sobre nuestras capacidades intelectuales, habilidades sociales y amor propio obteniendo un sentimiento positivo o negativo hacia nosotros mismos. En el caso de tener buena autoestima, los alumnos se muestran confiados, responsables, dispuestos a cooperar y racionales. En el caso contrario, la irresponsabilidad, ansiedad, timidez y aburrimiento son actitudes típicas de los estudiantes con baja autoestima (Hernández et al., 2006).

Respecto al papel de las competencias emocionales en educación, se considera que la autoestima afecta directamente al bienestar de los alumnos. La buena autoestima y la regulación emocional disminuyen la ansiedad que se experimenta en la escuela y favorece el ambiente del aula, por lo que soportaría el desarrollo de la seguridad personal. Los autores citados anteriormente ponen especial énfasis en la relación que existe entre las competencias emocionales como la autoestima y el rendimiento académico (Ros, et al., 2017). En el presente trabajo se entiende la regulación emocional a partir de la definición que propone Mayer y Salovey (1997) de la inteligencia emocional:

(...) la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual. (1997, p. 4)

Asimismo, coincide con la siguiente definición que refuerza el argumento anterior a partir de Goleman (1995). “Es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 3).

Para que se fomente la regulación de las emociones en el aula, el profesor juega un papel muy importante desde su actitud, comportamiento y prácticas pedagógicas propuestas (Murillo et al., 2011). Los mismos autores consideran que el profesor es uno de los principales influyentes en el aprendizaje

de los alumnos y en sus resultados académicos. Los mismos, coinciden con Villalobos (2015, como se citó en Mora, 2013; Quiles y Espada, 2004) quienes creen que el docente debe interactuar constantemente con el estudiante para asegurar un progreso en el aprendizaje.

Por consiguiente, otro de los elementos relacionados con el aprendizaje en la dimensión afectiva es el *Efecto Pigmalión* en el aula. Este concepto fue acuñado por Rosenthal y Jacobson (1968) cuyos autores lo definen como el proceso por el que las expectativas del profesor influyen en el progreso del alumno. En el presente trabajo, este término se atiende desde el punto de vista del docente ya que la transmisión de expectativas que se llevan a cabo mediante el interés, aprecio y preocupación por el desarrollo de sus capacidades, consiguen efectos positivos en los alumnos (Cava y Musitu, 2000; Porcar et al., 2013). Al mismo tiempo, Hernández et al. (2006) creen que si la mayoría de los estudiantes usan su estilo favorito de aprendizaje y el maestro considera su inteligencia y otros factores, los estudiantes pueden aprender cualquier cosa. Creen que el objetivo final es que puedan utilizar el conocimiento que han adquirido de manera significativa para lograr sus objetivos satisfactoriamente.

Respecto a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983, como se citó en Madrigal, 2007) surge como modelo de entendimiento de la mente que distingue ocho tipos de inteligencia como un conjunto de capacidades específicas. Son las siguientes: lingüística, lógica, matemática, musical, espacial, dinámica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Según Madrigal (2007), todos los individuos poseen estas capacidades, pero se manifiestan de diferentes formas y grados dependiendo del contexto cultural y oportunidades disponibles. En relación con el proceso de aprendizaje, la autora añade que es imprescindible encontrar un equilibrio entre la inteligencia emocional y la inteligencia racional para poder desarrollar el resto de inteligencias. Los procesos que se llevan a cabo dentro del aula repercuten directamente en el aprendizaje de los alumnos, como, por ejemplo, las relaciones afectivas entre compañeros, el orden, la actitud hacia el trabajo, la satisfacción y el clima ambiental del aula, puesto que favorecen el desarrollo del resto de inteligencias (Murillo et al., 2011).

En esta línea, Cava y Musitu (2000) creen que los compañeros participan directamente en el desarrollo emocional y cognitivo, así como en la capacidad de socializar a lo largo de la vida. En consecuencia, las habilidades sociales representan una fuente importante en cuanto a la adquisición de la autoestima. Aseguran que, cuando una persona tiene dificultades para relacionarse a nivel social, se puede sentir incapaz de conseguir sus objetivos, perjudicando su autoconcepto y el sentimiento de validez personal (Quiles y Espada, 2004). En este sentido, “el autoconcepto hace referencia al conocimiento que uno tiene de sí mismo en cuanto a las propias habilidades, limitaciones, valores, etc. Tal conocimiento es imprescindible para establecer unas correctas relaciones interpersonales y tener una autoestima apropiada” (Martínez, 2006, p. 243).

## **2.2. Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera**

Tras haber revisado la bibliografía expuesta anteriormente, se ha ampliado la información que aportan autores e instituciones en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de LE. Como se ha mencionado en el apartado antecedente: “el aprendizaje se conecta con la emoción cuando, durante el proceso, podemos percibir que la experiencia de aprender es rica sensorialmente e implica al alumno no sólo de cuello para arriba, sino en su dimensión cognitiva, afectiva y física” (Ávila, 2015, p. 3). De este modo, el MCER (2002) reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo en el aprendizaje. Hablando de la competencia existencial de los usuarios o aprendices de una lengua, afirma que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad persona. (MCER, 2002, p. 103)

Como bien es sabido, el MCER (2002) presenta un enfoque sobre enseñanza y aprendizaje orientado a la acción cuyo estudiante se sitúa como protagonista (Martín Peris, 1996). Según este autor, la edad, los estilos cognitivos, la actitud del lenguaje y la personalidad son algunos de los factores que han sido objeto de estudio de diversos autores.

Para introducir el siguiente subapartado, es importante tener en cuenta la explicación de Arnold (2000) sobre la dimensión afectiva:

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro. (p. 9)

A partir de esta información se determinan cuáles son los FA que se presentan en el aprendizaje de LE.

### **2.2.1. Factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera**

Según el MCER (2002) los FA que influyen en el aprendizaje de LE son la autoestima, la implicación y motivación, el estado y la actitud del alumno. Por lo que respecta a la motivación y la implicación del alumno, se entiende que cuando el mismo se encuentra totalmente implicado en una tarea es más posible que sea realizada con éxito. En este caso la motivación intrínseca juega un papel muy importante puesto que es provocada por el interés personal hacia la tarea poniéndose en manifiesto a través de las necesidades del estudiante. En cambio, la motivación extrínseca se

relaciona con el estímulo externo. De hecho, se puede ver favorecido por el ánimo del profesor y la competitividad en la tarea. Con referencia al estado del alumno, se considera que el rendimiento está afectado por el estado físico y emocional de los estudiantes (los estudiantes despiertos y relajados tienen más probabilidades de aprender más y lograr un mayor éxito que los estudiantes cansados e inquietos). Dentro de la tarea que introduce conocimientos y experiencias socioculturales, es importante destacar la importancia de la actitud del alumno. El aprendizaje se ve afectado por el estudiante, por ejemplo, mediante su interés hacia lo desconocido y su apertura a ello, su disposición a modificar su perspectiva cultural o sistema de valores, intención de ejercer el papel de intermediario cultural entre la cultura extranjera y su propia cultura o resolver conflictos interculturales, entre otros.

De nuevo, el MCER (2002) defiende la función del profesor como actuación fundamental para que se lleve a cabo la competencia comunicativa en el aula señalando las actividades que se llevan a cabo, proponiendo trabajos en grupo, promoviendo la autonomía del alumno y favoreciendo la iniciativa de los estudiantes. Por ello, propone que el profesor monitoree la interacción cuando sea necesario.

Mac Intyre (1996, como se citó en Roncel, 2008) encontró que la extroversión, empatía, estabilidad emocional, actitud y la motivación hacia la LE juegan un papel decisivo en el proceso de enseñanza siendo responsable del éxito futuro de los alumnos. Dicho autor diferencia entre motivación intrínseca, extrínseca, motivadora e integradora. En el presente trabajo, se decide trabajar la motivación intrínseca y extrínseca de acuerdo con Montañés (2018), (véase subapartado 2.3.1).

### **2.3. Las emociones en el aprendizaje de español lengua extranjera**

En el campo de la enseñanza de ELE, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)<sup>10</sup> propone poner en práctica el enfoque comunicativo, cuyo modelo didáctico tiene como objetivo preparar al estudiante para una comunicación real. Por ello, el alumno se sitúa en el centro de su proceso de aprendizaje entendido como:

*Agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes. El alumno como

---

<sup>10</sup> En adelante, PCIC



*aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida. (Biblioteca del profesor, Centro Virtual Cervantes)

Para aproximarse a la cuestión sobre afectividad en el ámbito del aprendizaje de ELE, se acoge la línea de investigación que propone Arnold (2000) donde el concepto de afectividad incluye todo lo relacionado con la emoción, actitud, sentimiento, estado de ánimo y creencias que influye en el aprendizaje de ELE.

Arnold, (2006) añadió que:

Hay una gran necesidad de incorporar estas y otras áreas del dominio afectivo en nuestras aulas hoy. En las décadas de 1970 y 1980 la psicología y la educación humanísticas enfatizaban la importancia, no solo para fines académicos sino sociales, de educar todo el individuo: lo cognitivo, lo afectivo y lo físico. Hoy en cualquier sector educativo se hace aún más necesario mirar más allá de las paredes del aula y de los parámetros de la disciplina curricular. (p. 7)

Por este motivo, los FA son imprescindibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. Asimismo, en el siguiente subapartado se presenta una distinción entre los FAI y FAA para un mejor entendimiento del lector. Por un lado, los FAI hacen referencia a aquellas variables que dependen de cada persona. Por otro lado, los FAA se refieren a aquellas actuaciones que se llevan a cabo dentro del aula. A pesar de que Martín Peris (1996) y MCER (2002) no distinguen entre variables, se mantiene la clasificación de Arnold (2015). Por otro lado, se han agrupado los FAA según los argumentos de los autores especializados en las emociones en ELE. Sin embargo, todos los factores están relacionados entre sí y si se pone en práctica propuestas para potenciar una variable en concreto puede favorecer el resto de conceptos.

### **2.3.1. Factores afectivos individuales en español lengua extranjera**

Como se menciona anteriormente, Arnold (2015) agrupa los FAI compuestos por: la ansiedad, creencias, autoestima, diferentes modos de aprender y la motivación. De este modo, la autora coincide con Martín Peris (1996) cuyo investigador considera que los FA influyentes en el aprendizaje de ELE son el autoconcepto, la motivación y ansiedad. También, considera que la personalidad de cada individuo puede aportar mucha información para saber cómo guiar su aprendizaje. Dicha idea corresponde con Gardner (1985), sin embargo, esta cuestión se aleja de nuestro objetivo de estudio por la naturaleza de nuestro corpus. Arnold (2020) sostiene que la buena autoestima, poca ansiedad y llevar a cabo dinámicas de grupo son la clave para que el alumno se

sienta cómodo. Asimismo, el interés del estudiante se fortalece a través de la motivación, el aprendizaje significativo, el humor y el movimiento (Arnold, 2015, 2020; Gardner, 1985; Martín Peris, 1996; Roncel, 2008;).

Por lo que respecta a la ansiedad como FAI, se manifiesta a través del miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad (Arnold, 2000). La ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que la favorece (Arnold, 2015).

En cuanto a la motivación, Estévez y de la Peña (1999) consideran que la falta de motivación, los distintos modos de aprender y el concepto de error son los principales problemas en el aula de ELE. En concordancia con lo anterior, Montañés argumenta, a partir de las ideas fundamentadas de Worchel y Shehilske (1997) que:

La motivación es el motor que mueve y estimula el comportamiento del alumno en todos los ámbitos de la vida y también en el académico y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los motivos son extrínsecos, si dependen de factores externos (felicitaciones, calificaciones, reconocimientos), o intrínsecos, si el alumno estudia porque disfruta aprendiendo y siente más placer en la realización de una tarea que en la recompensa externa conseguida. (Montañés, 2018, p. 131)

Por último, el PCIC (2006) define la motivación en el aula mediante los sentimientos de deseo, ganas e interés por la participación de proyectos en los que se pongan en práctica las competencias adquiridas. De acuerdo con diversos autores (PCIC, 2006; Porcar et al., 2013; Rosenthal y Jacobson, 1968) se recomienda que los alumnos se visualicen realizando las tareas con éxito para trabajar el autoconcepto.

### **2.3.2. Factores afectivos del aula de español lengua extranjera**

Desde la perspectiva de la potenciación de la autoestima en ELE, Estévez y de la Peña (1999) creen que en una clase relajada habrá un porcentaje menor de error cuya influencia será positiva en su desarrollo. Manifiestan una serie de obstáculos que pueden imposibilitar la fluidez de las clases; el profesor, los alumnos y el concepto de error. Una de las soluciones que propone es la siguiente:

Debemos hacer conscientes a nuestros alumnos de que su proceso de aprendizaje siempre supone un avance por pequeño que éste les pueda parecer. (...) el error es una parte importante de dicho proceso e intentar disminuir la sensación de ansiedad que les puede producir (Estévez y de la Peña, 1999, p. 240).

En cuanto a la interacción entre el docente y el alumno puede afectar a la relación que se establece entre ambos. La actitud que mantiene el profesor ante las diferentes situaciones que se producen en el aula envía ciertos mensajes a los alumnos los cuales provocarán diversas reacciones.

Si un alumno se siente atacado o cree que se encuentra en una situación bajo presión, sus comportamientos serán de huida, lucha o confrontación. Por este motivo, el rol del profesor debe ser de facilitador tanto en cuestiones referidas a procesos de aprendizaje como de orden psicológico (Underhill, 1999, como se citó en Rubio-Alcalá, 2015).

Se destaca, de nuevo, la importancia de la sintonía del grupo. Todos los grupos tienen personalidades diferentes y se debe trabajar con ellos de forma distinta para encontrar cohesión, apoyo y cooperación. Es importante que los alumnos se vean capaces de llevar a cabo todos los procesos que requiere el aprendizaje: asimilar, producir, integrar, y que los compañeros sean partícipes en ello (Estévez y de la Peña, 1999).

Martín Peris (1996) cree que las habilidades individuales en el dominio de la L2 orientan a los estudiantes hacia un alto rendimiento o bajo rendimiento académico. Cuando no existe una conexión grupal y aceptación entre compañeros, el autoconcepto queda perjudicado desencadenando, así, episodios de ansiedad (Roncel, 2008). De este modo, se afirma la argumentación anterior que expone la relación entre los FAI y FAA.

En relación con lo indicado anteriormente, Johnson y Johnson (1994, como se citó en Cassany, 2009) defienden los beneficios que genera la cooperación en el aula. Principalmente, favorece la ayuda que se puede dar entre los miembros del grupo. Asimismo, comparten el mismo destino y los sentimientos de éxito y orgullo en las metas conjuntas. El mismo autor argumenta que: “el AC<sup>11</sup> utiliza la organización cooperativa para incrementar el aprendizaje del alumnado, fomentar la satisfacción del colectivo y transmitir valores positivos de intercambio, diálogo y construcción, más cercanos a la realidad social” (Cassany, 2009, p. 12).

### **2.3.3. Propuestas de trabajo de las emociones en español lengua extranjera**

A partir de los FA expuestos anteriormente, se proponen diferentes actuaciones desde el punto de vista del profesor, puesto que, de acuerdo con el MCER (2002) actúa como agente facilitador y guía en el aprendizaje. En este apartado no se han distinguido las propuestas destinadas a favorecer los FAI y FAA puesto que todas están relacionadas entre sí.

Para reducir la ansiedad experimentada en el aula, se recomienda aplicar una metodología de aprendizaje cooperativo puesto que propicia la interacción y relación entre alumnos (Rubio-Alcalá, 2015). El intercambio de ideas, la posibilidad de compartir conocimientos con el compañero, la participación de todos los alumnos y el trabajo en equipo, son una serie de actuaciones que presenta el PCIC (2006). Esta institución defiende que el papel del profesor es crucial para gestionar las dinámicas

---

<sup>11</sup> Aprendizaje Cooperativo

de grupo que se llevan a cabo, de manera que garantiza la interacción de los alumnos y, por consecuencia, su aprendizaje. Martín Peris (1996) defiende la importancia de la interacción citando a Ellis (1992):

Es sobre todo a través de la comunicación como los aprendientes construyen su interlengua, y también es mediante ella como el profesor responde a las diferencias de aprendizaje. Sobre todo, el profesor debe ser un buen comunicador. Pero al insistir en esto, no se pretende sugerir que el profesor no necesite al mismo tiempo las técnicas de enseñanza necesarias para una hábil intervención. (p. 192 como se citó en Martín Peris, 1996, p. 181)

Dentro de la cooperación, investigaciones recogidas por Cassany (2009) proponen utilizar la creatividad, el *brainstorming* o la sinergia para poner en práctica el aprendizaje cooperativo (véase anexo documental A y B).

Rubio-Alcalá (2015) considera que, por un lado, conocer las experiencias negativas previas de los estudiantes puede evitar que se generen situaciones parecidas en el aula. Así, se pueden controlar los episodios de ansiedad, y como consecuencia, que la autoestima de los aprendientes baje. Otro de los procedimientos que plantea es el conocimiento de los niveles de idioma de cada alumno. Si un estudiante considera que tiene un nivel por debajo de sus compañeros o la percepción de sí mismo es negativa, sentirá ansiedad al estar inseguro y evitará participar adoptando conductas pasivas. Por último, añade la importancia de conocer los estilos de aprendizaje para comprender las actitudes de los estudiantes ante las metodologías que se proponen. Por ejemplo, si un alumno está acostumbrado a aprender mediante un estilo sintético y el profesor adopta una metodología deductiva, se producirá un conflicto derivado en ansiedad. Otra de las estrategias que se pueden utilizar para reducir este fenómeno es mediante el discurso del docente. Ofreciendo una sonrisa, interés por su aprendizaje, por los aspectos personales de cada uno, la comprobación de si han entendido todo, el contacto visual, la enhorabuena y los ánimos constantes son algunas de las propuestas de Rubio-Alcalá (2015).

Para que haya una buena gestión del clima del aula, Evertson y Randolph (1999, como se citó en Murillo et al., 2011) presentan diferentes responsabilidades clave que debe aplicar el profesor:

Una atención constante de lo que acontece en el aula, mantener la atención de los estudiantes, comunicar a los estudiantes que ellos son los responsables de su aprendizaje, desarrollar actividades variadas, activas y participativas para mantener el interés de todos los estudiantes. (p. 17)

Fomentar un espacio seguro en el aula donde predomina la comodidad y la participación y trabajo colaborativo son algunas de las propuestas del PCIC (2006) en relación con lo expuesto anteriormente. Para que esto se lleve a cabo, es importante que el docente utilice el humor en

situaciones tensas, así como cambiar la actividad si cree que el alumnado no está receptivo o seleccionar actividades que requieran mayor o menor esfuerzo cognitivo, dependiendo de la situación. También, sugiere agrupar a los alumnos mediante diferentes metodologías, prestar atención al tiempo de protagonismo de los estudiantes y controlar el tiempo de las actividades en el aula. En este sentido, Marcos-García (2006) argumenta que: “La asignatura deja de ser el factor principal de la clase para dejar el protagonismo al alumno. El estudiante se convierte en el elemento más importante de tal forma que todos los demás factores tienen que adaptarse a las características de los alumnos” (p. 3).

Robles (2005) habla del papel del alumno a través del MCER (2002, p. 105) argumentando que el estudiante debe ser el centro del aprendizaje adquiriendo un papel protagonista sobre los cuales se construye todo cimiento educativo. Asimismo, el alumno se debe considerar como un ser con sentimientos, afectos y emociones, capaz de relacionarse y de cooperar con los otros estudiantes y ser responsable de sus actuaciones y razonamientos.

Siguiendo esta línea, Arnold (2000) defiende la importancia que tiene el grupo clase en los FA en el aprendizaje de ELE. Dörnyei y Malderez (2000 como se citó en Arnold, 2000) consideran que es importante “dedicar tiempo a los procesos grupales, usando actividades que a la vez que desarrollen competencias lingüísticas, sirvan para “romper el hielo” y para fomentar las relaciones entre el grupo” (p. 15). Cabe remarcar que las actividades rompehielos:

Son actividades que se desarrollan en el aula con el objetivo de crear un vínculo entre los estudiantes para que se sientan parte de un grupo y no como individuos aislados a la hora de enfrentarse a su proceso de aprendizaje. Este tipo de dinámicas tienen en cuenta la influencia de los factores afectivos y se suelen llevar a cabo en las primeras sesiones del curso. (Alonso et al., 2013, p. 59)

Siguiendo esta idea, el *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)<sup>12</sup>, (2018) incluye la necesidad de trabajar cooperativamente en el desarrollo de cada una de las competencias, así como también en cada uno de los niveles. Afirmar que: “Collaborating to construct meaning is concerned with stimulating and developing ideas as a member of a group. It is particularly relevant to collaborative work in problem-solving, brainstorming, concept development and project work” (p. 118).

Además, añade la importancia de construir y mantener interacciones positivas entre participantes para acceder al conocimiento. Manifiesta que los alumnos deben ser sensibles a las opiniones de los demás, por lo que una atmósfera positiva suele ser un requisito previo para el compromiso colaborativo que puede conducir a nuevos conocimientos.

---

<sup>12</sup> En adelante, CFER

En este sentido, Cassany (2009) aporta la diferencia entre trabajo en equipo y en grupo. El primero se trata de un colectivo entrenado durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el grupo se compone por aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver ejercicios. El autor afirma que: “para que un grupo se convierta en un equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe seguir un proceso de formación sofisticado” (p. 12). Por lo que se deben alternar ambos métodos de trabajo. Sin embargo, se desestima profundizar en esta diferenciación puesto que el análisis que se realizará a continuación no tiene como objetivo comprobar si las actividades de los manuales que proponen diferentes agrupaciones son efectivas o no.

Por lo que respecta a la motivación de los alumnos, autores como Rodrigues (2012), Rodríguez-Pérez (2012, 2014), Fernández y Solís (2014) como se citó en Montañés (2018), proponen diferentes prácticas motivadoras. Una de ellas consiste en desarrollar actividades de comunicación y de aprendizaje en contextos significativos y estimulantes para los alumnos. De este modo, consideran importante regular eficazmente las emociones que surgen en el aula manteniendo un contacto directo con el país de la lengua extranjera y reconociendo la individualidad de los estudiantes.

López (2009), Manzaneda y Madrid (1997, como se citó en Montañés, 2018) consideran que los docentes pueden motivar mediante la comprensión de sus esfuerzos y progresos ofreciendo, así, elogios y recompensas. A su vez, deben brindar una atención personalizada, diseñar actividades motivadoras y utilizar materiales didácticos atrayentes.

#### **2.4. Criterios de creación de materiales en manuales de lenguas extranjeras**

A partir de la información recogida anteriormente, se ha investigado sobre los criterios de creación de materiales para el aprendizaje de LE. Cabe decir que se ha agrupado a los autores que hablan de LE, en general, y aquellos que amplían su conocimiento con estudios basados en ELE.

En el caso de la enseñanza de LE, Crawford (1995) considera que el lenguaje debe emerger del contexto en el que ocurre y el foco de los materiales debe situarse en el conjunto. Por ello, cree que las características fundamentales de los materiales son: autenticidad, búsqueda de la inclusión de componentes audiovisuales, necesidad de la expresión escrita después de haber trabajado el género textual, actividades flexibles para desarrollar estrategias transferibles a otros contextos y por último un *input* que aporte preparación lingüística y cultural en el aprendizaje.

Tomlinson (2010) propone una serie de principios básicos para un uso efectivo de los materiales para la enseñanza de LE. En primer lugar, debe exponer a los alumnos a un lenguaje real, así como ayudarlos a prestar atención a las características del *input* real. También, debe dar la

oportunidad de usar la segunda lengua<sup>13</sup> (L2) para lograr el propósito de comunicación, recibir comentarios sobre los resultados, despertar interés, curiosidad y atención y, por último, estimular la participación intelectual, estética y emocional. Este autor considera importante estimular la participación emocional sin embargo no se plantea como criterio de creación de material.

## **2.5. Criterio de creación de materiales en manuales de español lengua extranjera**

En el ámbito de ELE, Garmendia y Sans (2015) plantean una serie de preguntas que los profesores deben hacerse antes, durante y después de la creación de materiales, de modo que proponen diferentes criterios fundamentales. En primer lugar, es necesario buscar si existe material realizado previamente relacionado con el contenido que se desea presentar. Seguidamente, se debe considerar qué papel tomará la actividad en la secuencia, así como optimizar el tiempo que se dedica en su creación. Una vez se haya elaborado, los autores consideran necesario llevar a cabo un pilotaje para extraer la mayor información posible en su comprensión y factibilidad. Por lo tanto, el docente debe estar preparados para recibir *feedback*. También es imprescindible considerar si el material propuesto despierta interés en los alumnos y si son representativos del mundo real, es decir, si es significativo y real. Siguiendo la visión del enfoque comunicativo, y como bien dice Martín Peris (1996), el alumno debe ser protagonista de sus producciones. En este caso, las actividades deben estar diseñadas para que el alumno pueda elegir los recursos lingüísticos que contemplen su propio bagaje social, cultural y personal. Coincide, así, con Ellis (1992, p. 38) exponiendo que los alumnos deben tener la posibilidad de escoger tema y controlar su desarrollo en clase como rasgo que contribuye a una adquisición rica. En definitiva, el material debe permitir que el alumno sea él mismo y facilitar su expresión en español acorde con su identidad. Finalmente, aseguran que, para encontrar la perfección, es imprescindible reescribir las actividades las veces que haga falta.

Lozano y Ruiz Campillo (2009) proponen adaptar el manual y el currículum según las características, necesidades y expectativas del grupo meta. Para poder guiar un aprendizaje comunicativo, los autores afirman que se debe promover un uso real de la lengua considerándola como instrumento de comunicación permitiendo escoger qué decir, cómo decirlo y con qué instrumento. Es necesario proporcionar la posibilidad de que el alumno compruebe el efecto de su producción. Para ello, proponen diseñar actividades con materiales reales, como por ejemplo textos publicados en el periódico. Consideran que “la única piedra de toque de que disponemos es la clase

---

<sup>13</sup> En adelante, L2

y sólo después de probarlas con nuestros alumnos podemos decir si funcionan o no y en qué grado” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009, p. 140).

Ezeiza (2007, como se citó en Ezeiza, 2009) recoge una serie de exigencias demandadas por profesores y expertos respecto a los materiales. Es importante destacar que se ha decidido definir aquellos que estén relacionados con la propuesta de la presente investigación. Son los siguientes: la concienciación entendida como la sensibilización del alumno hacia los valores sociales y culturales que le rodean, el fondo afectivo referido al grado de implicación cultural, social y personal, la motivación, a partir de los mecanismos y artificios que se incluyen en los materiales para influir de forma positiva en las actitudes de los aprendientes y sus creencias, y por último, la socialización, como el grado de interacción y participación que hay entre los alumnos así como con el profesor.

## 2.6. Estado de la cuestión

Respecto a las investigaciones relacionadas con el tema principal de este trabajo, es importante destacar que, tal y como afirma Ezeiza (2009): “en el ámbito del E/LE contamos con pocas herramientas ajustadas a la realidad de los materiales publicados para la enseñanza del ELE” (p. 23). Por este motivo, se han buscado estudios aproximados al análisis de materiales de ELE para conocer los procedimientos que llevaron a cabo y sus conclusiones. Sin embargo, no se ha encontrado ninguna herramienta de análisis que se centre únicamente en los FA de la enseñanza de ELE puesto que la mayoría pretenden analizar el contenido de las actividades tales como los textos.

El autor citado anteriormente propuso dos herramientas de análisis de manuales de ELE con fines formativos. Por un lado, Ezeiza (2004) elabora un instrumento de análisis basado en investigaciones anteriores de Martín Peris (1996) y Areizaga Orube (1995) incorporando las actualizaciones del MCER (2002) en forma de cuestionario. La primera propuesta que desarrolló se bautizó con el nombre *NABIKAR 2004*<sup>14</sup> de orientación cualitativa pensada para auditar materiales con la participación de profesores y académicos responsables de centros de enseñanza. Focaliza la atención en tres aspectos esenciales de los materiales (Ezeiza, 2009, p. 25):

- a) Qué tipos y niveles de objetivos se pretenden alcanzar y qué modelo de enseñanza se promueve
- b) Para qué situaciones de uso se pretende preparar a los estudiantes y sobre qué competencias se propone incidir
- c) Qué tipo de tareas de comunicación y aprendizaje se proponen

---

<sup>14</sup> NABIKAR 2004: una carta de navegación para el análisis de materiales y programas de enseñanza basada en los principios y postulados del Marco Común europeo de referencia.



El cuestionario consta de 210 ítems que solicitan al analista que emita su juicio sobre el material que esté observando aplicando escalas clasificatorias que presentan un correlato numérico en escala 0-5. Se presta atención a uno de los cuestionarios que tiene en cuenta las competencias generales como las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad ya que incluye un subgrupo que analiza los FA. Puesto que se encontraron algunas limitaciones y “los resultados de este tipo de análisis son únicamente válidos para el contexto en el que ha sido realizado el estudio, no son directamente trasladables a otros contextos de enseñanza” (Ezeiza, 2009, p. 34). Por ello, se realizó una segunda propuesta de corte cuantitativo con el objetivo de crear bancos de conocimiento sobre materiales de enseñanza la cual se digitalizó en forma de herramienta informática llamada *CUADERNO MAYOR*<sup>15</sup>(Ezeiza, 2007). Dicha herramienta se puso en práctica en el análisis del manual *Aula 2* (Corpas et al., 2003) y se puso a disposición digital en octubre de 2007. Dentro de este cuestionario, se analizan diferentes variables incluyendo un mayor número de cuestiones que prestan atención a las cuestiones afectivas. Se considera una de las herramientas de análisis más potentes de materiales didácticos (véase anexo E para más detalles).

Lozano y Ruiz Campillo (2009) propusieron una hoja de evaluación para comprobar si los materiales diseñados responden al objetivo de trabajo mediante preguntas basadas en 21 conceptos diferentes. En este trabajo se presta atención a tres en concreto, puesto que se relaciona con los argumentos de los autores presentados anteriormente. Los conceptos son los siguientes:

1. Implicación: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?
2. Papel de los participantes: ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de “facilitador” del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?
3. Ajuste de necesidades. ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta?

Por otro lado, Blanco (2010) elabora una herramienta de análisis en la que estudia cada una de las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje a partir de los manuales. En relación con la presente investigación, Blanco (2010) recoge un apartado en los que se analiza el contenido de las actividades para identificar aquellas que presentan estrategias metacognitivas:

(...) aquellas que se centran en la reflexión sobre el proceso, socio afectivas relacionadas con la dimensión personal del aprendizaje y la manera en que cada individuo hace frente a los sentimientos que le genera, así como a la forma de relacionarse con el entorno educativo,

---

<sup>15</sup>CUADERNO MAYOR: 'una herramienta para auditar la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis.

estrategias para la mejora de la comunicación suplir carencias, resultar más efectivos, compensar déficits... (Blanco, 2010, p. 84)

Esta herramienta ha servido como ejemplo en la elaboración de la que se realiza en el presente estudio en cuanto a la disposición de columnas y bloques se refiere (véase anexo B y C). Se ha incluido dicha herramienta en Anexo F para consultar la propuesta de Blanco (2010).

### **3. Objetivos y preguntas**

Este trabajo persigue el objetivo general de analizar cómo se trabajan las emociones de los alumnos en los manuales de ELE. Para alcanzar dicho propósito se plantean tres objetivos específicos. El primero está relacionado con la recogida de información específica sobre el tratamiento de las emociones en la enseñanza de ELE, el segundo con cómo esa información se plasma en actividades de aprendizaje y el tercero en las diferencias y similitudes entre manuales de enseñanza.

A continuación, se muestran los objetivos específicos del presente estudio:

1. Indagar acerca de cuáles son los principios básicos de enseñanza y aprendizaje que se han de considerar en los materiales teniendo en cuenta las emociones de los alumnos.
2. Analizar la aplicación de dichos principios teóricos a través de actividades y recomendaciones en los manuales seleccionados (libro del profesor y libro del alumno).
3. Establecer diferencias entre ambos manuales y sus componentes.

Para poder cubrir estos objetivos se espera poder dar respuesta a las siguientes preguntas derivadas de los mismos:

1. ¿Cuáles son los principios básicos del aprendizaje y la enseñanza que tienen en cuenta las emociones?
2. ¿Qué propuestas se plantean en el libro del profesor y el libro del alumno para el trabajo de las emociones en el aula?
3. ¿Existen diferencias entre manuales de la misma editorial en cuanto al trabajo de las emociones?

### **4. Metodología**

El presente estudio corresponde a la opción de análisis de materiales en la tipología cualitativa descriptiva con interpretación de los datos a partir del marco teórico (Friedman, 2012), puesto que describe detalladamente las características de las actividades que se muestran en los manuales. Las actividades se han analizado una a una para, posteriormente, ser clasificadas según el tipo de criterio al que corresponde junto con su función.

#### 4.1. Justificación de la selección de los materiales

Se han seleccionado dos libros de la editorial *Difusión* por la facilidad de acceso que nos ha brindado esta editorial al [campus difusión](#) versión *on-line*. Entre todos los materiales que ha puesto a nuestra disposición se han escogido los siguientes: *Aula Plus 1* (Corpas et al., 2020) y *Bitácora 1 Nueva Edición* (Sans et al., 2015), en el nivel A1 (MCER, 2002). Dichos manuales corresponden a las últimas ediciones de ambos libros para garantizar la actualidad de los planteamientos didácticos empleados. Los principios teóricos relacionados con el enfoque didáctico son diferentes. Esto se debe, en parte, a la distancia en el tiempo de su primera edición y a los diferentes autores de uno y otro.

Por un lado, *Aula* se publica por primera vez a principios de este siglo caracterizado por el enfoque por tareas y se ha ido reeditando con diferentes actualizaciones a lo largo de estas dos décadas. Por otro lado, *Bitácora* se publica por primera vez en el año 2011, sigue el enfoque léxico y ha habido actualizaciones desde su primera edición. Higuera (2011) afirma que el enfoque que plantea *Bitácora* es “UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ORIENTADO A LA ACCIÓN, que puede interpretarse como la versión más reciente de los enfoques comunicativos y su consolidación en nuestro espacio sociocultural” (Martín Peris, 2009, p. 7, como se citó en Higuera, 2011 p. 5). Por estas diferencias, ambos manuales son de especial interés y herramientas accesibles para llevar a cabo el análisis y, así, cumplir con uno de los objetivos del presente estudio.

Por lo que respecta a la selección de unidades, se escogieron los números múltiplos de tres, dado que ambos manuales se componen de 9 unidades. Dicha decisión está basada en el tiempo requerido del análisis teniendo en cuenta que se estudian dos libros por edición (libro del profesor y libro del alumno). Por lo tanto, el número de las unidades seleccionados son 0, 3, 6 y 9, es decir, 16 en total. Esto permite analizar la primera unidad del libro y la última junto con otras dos intermedias. Llevar a cabo el análisis del nivel A1 (MCER, 2002) posibilita estudiar la introducción al idioma que se caracteriza por la presencia de actividades rompehielos para crear sintonía de grupo. Como se ha defendido anteriormente, estas características son fundamentales para el desarrollo de la autoestima y la gestión emocional. Por consiguiente, es posible estudiar la presencia de las emociones a lo largo del manual, desde el principio hasta el final.

#### 4.2. Descripción de los materiales analizados

Como se ha expuesto anteriormente, ambos manuales forman parte de la editorial *Difusión* en las versiones más recientes de cada libro. A continuación, se describen las diferencias que existen entre ellas y las novedades que presentan.

#### 4.2.1. *Aula Plus 1*

Las primeras páginas de este manual se componen de una descripción de las actualizaciones que se incorporan en base a los rasgos característicos de la edición *Aula*:

(...) es una cuidadosa actualización de esa propuesta y mantiene intactos los mismos objetivos: poner a los alumnos y las alumnas en el centro del proceso de aprendizaje, primar el uso significativo de la lengua, ofrecer una visión moderna y no estereotipada de España y de los países de habla hispana, facilitar la labor docente, etc. Pero, además, esta edición recoge las aportaciones de más de mil usuarios del manual, actualiza temas, enfoques y textos, renueva su lenguaje gráfico, ofrece mayor flexibilidad e incorpora las nuevas tecnologías de la información. (Corpas et al., 2020, p. 2)

La página web de [Difusión](#) resume las novedades del libro del alumno junto con las posibilidades que brinda. En este caso, *Aula Plus 1* ofrece una ampliación de las actividades con el objetivo de reforzar el aprendizaje, los conocimientos socioculturales y lingüísticos y brindar una experiencia interactiva mediante los recursos digitales de *Aula Plus* en Campus Difusión, *flipbook* y libro digital interactivo. Incluye dos apartados dedicados al léxico y la gramática para trabajar el vocabulario de manera personal y significativa, así como ejemplos cuidadosamente revisados. Al final de cada unidad, se incluye un vídeo de cierre para una mayor integración de la cultura de manera natural. Asimismo, cada unidad está dividida en los siguientes apartados; *empezar, comprender, explorar y reflexionar, léxico, gramática y comunicación, practicar y comunicar* y, concluye con el apartado *video*.

Este manual viene acompañado de las anotaciones para el profesor a modo de libro con el objetivo de ayudarle en el desarrollo de las clases para que su trabajo sea más fácil y eficiente: “Su formato compacto, que combina el Libro del alumno con anotaciones sobre su uso, propuestas de itinerarios opcionales y las soluciones de las actividades y los ejercicios, le permitirá usarlo tanto en la preparación de las clases como durante su desarrollo” (Castón et al., 2020, p. 2).

En cuanto a las instrucciones que se destinan al docente, se dividen en apartados determinados por un título que indica el momento en el que se debe llevar a cabo y son los siguientes: *antes de empezar, observaciones previas, procedimientos y después*. Por lo que respecta a las unidades que se han analizado en este trabajo, son las siguientes:

- Unidad 0: En el aula
- Unidad 3: ¿Dónde está Santiago?
- Unidad 6: Día a día
- Unidad 9: ¿Sabes conducir?

**Figura 1***Ficha técnica de Aula Plus 1*

Manual	<i>Aula Plus 1</i>	<i>Aula 1 Plus. Edición anotada para docentes</i>
Autores	Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Eva García	Roberto Castón, Eva García y Isabel Ginés
Editorial	Difusión	Difusión
Fecha de publicación	26/03/2020	26/03/2020
Páginas	232 páginas	312 páginas
Nivel MCER (2002)	A1	A1

*Nota.* Fuente: elaboración personal.

**4.2.2. Bitácora 1 Nueva Edición**

Los autores describen dicho manual mediante la exposición de las siguientes características que poseen las unidades:

Textos interesantes y actuales sobre temas variados, textos orales con diversidad de variedades y acentos, una imagen actualizada del mundo hispanohablante, un vídeo por unidad con propuestas de explotación, un itinerario claro y pautado en cada unidad, actividades variadas que consideran tanto la forma como el significado, un trabajo de observación de la lengua con actividades significativas de atención a la forma, un trabajo profundo y variado con colocaciones y unidades léxicas, remisiones al material complementario a lo largo de la unidad, un completo resumen gramatical al final del libro, un diccionario de construcciones verbales, una sección de preparación al DELE<sup>16</sup> y gran cantidad de recursos digitales complementarios. (Sans et al., 2015, p. 4)

En cada unidad se encuentran los siguientes apartados: *punto de partida, dossier 01, agenda de aprendizaje 01, taller de uso 01, dossier 02, agenda de aprendizaje 02, taller de uso 02, archivo de léxico y, por último, proyectos.*

Se destaca la incorporación de la *agenda de aprendizaje* como herramienta específica que:

<sup>16</sup> “Los diplomas de español (DELE) son títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España” (Instituto Cervantes, exámenes)

Las agendas son un espacio para la gestión personalizada del aprendizaje que permite comprender y fijar los contenidos lingüísticos de cada dossier, así como dirigir y controlar los progresos y necesidades propios. Las agendas constituyen una herramienta que, a diferencia de las tradicionales explicaciones gramaticales magistrales, permite al grupo reflexionar activamente sobre el funcionamiento y los aspectos formales objeto de aprendizaje en la unidad. ¿Cómo? Observándolos, descubriendo reglas y realizando pequeñas experiencias de aplicación. (Sans et al., 2015, p. 8)

Cabe decir que las necesidades se enfocan en la comprensión, el aprendizaje y el contenido. A diferencia de *Aula Plus 1*, el formato del libro del profesor de *Bitácora 1 Nueva Edición*, incluye solamente propuestas de procedimiento para el profesor, sin el contenido del libro del alumno. Por ello, ha sido necesario comparar ambos manuales de esta edición para observar el formato de la actividad y en qué apartados se hace énfasis. Los datos de la Figura 2 forman parte de la ficha técnica que define este manual. Por lo que respecta a las unidades que se han analizado en este trabajo, son las siguientes:

- Unidad 0: Tú, yo, nosotros
- Unidad 3: Su pareja y sus hijos
- Unidad 6: Pan, ajo y aceite
- Unidad 9: ¿A pie o en bici?

## Figura 2

### Ficha técnica de *Bitácora 1 Nueva Edición*

Manual	<i>Bitácora 1 Nueva Edición</i>	<i>Bitácora 1 Nueva Edición- Libro del Profesor</i>
Autores	Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, Agustín Garmendia y Emilia Conejo	Nuria Guasch y Emilia Conejo
Editorial	Difusión	Difusión
Fecha de publicación	17/12/2015	17/12/2015
Páginas	176 páginas	144 páginas
Nivel MCER (2002)	A1	A1

*Nota.* Fuente: elaboración personal.

### 4.3. Descripción de la herramienta diseñada y las categorías para el análisis

Como se ha justificado en el marco teórico, los materiales didácticos cumplen funciones imprescindibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje LE. Para garantizar el éxito en su aplicación, es necesario contar con herramientas de análisis que permitan mejorar el diseño y uso de los mismos con el objetivo de concretar los requisitos que deben cumplir. Por este motivo, se ha creado un instrumento de análisis de manuales con el fin de identificar el trabajo de las emociones en los procedimientos de las actividades. La mayoría de investigadores y especialistas en la creación y análisis de materiales (Crawford, 1995; Garmendia y Sans, 2015; Lozano y Ruiz Campillo, 2009; Martín Peris, 1996; Tomlinson, 2010) consideran que lo más importante es crear material real, auténtico y atractivo, entre otras características, por lo que se intuye poca presencia del trabajo de los FA. Debido a la falta de criterios estandarizados o probados por otros investigadores, se elabora una herramienta propia de estudio a partir del marco teórico.

Para mayor comprensión del lector, solamente se escriben en cursiva los criterios de análisis definitivos, mientras que las categorías o bloques de clasificación aparecen en el formato original.

#### 4.3.1. Recopilación de las categorías de análisis

En base a las ideas expuestas en el capítulo 2, se clasificaron en una tabla por un lado los criterios generales (en los que coincidían la mayoría de autores) por otro lado los FAA y finalmente los FAI. Respecto a los criterios generales, se conforman por la *interacción entre profesor y alumno*, *atención constante*, *aprendizaje cooperativo*, *actividades rompehielos* y *contacto directo con el país, lengua y cultura de origen*. Se considera como FAI la autoestima, la motivación y la ansiedad debido a la coincidencia entre las argumentaciones de Arnold (2000) y Martín Peris (1996). Respecto a los FAA se incluyen el clima del aula y la relación entre compañeros. La clasificación se realiza anotando el objetivo de la propuesta de cada autor en el marco teórico, por ejemplo, si se destina a mejorar la motivación, el clima del aula, la relación entre compañeros, entre otros. La selección de factores que forman parte de cada bloque ha surgido de la suma y coincidencia de los autores en sus argumentaciones (véase anexo A).

En la primera tabla se contemplan cinco criterios generales que favorecen el trabajo de las emociones y que aparecen en la mayoría de estudios consultados: reconocer la individualidad de los alumnos mediante *el contacto directo con el país, lengua y cultura de origen*, actividades de comunicación y aprendizaje en contextos significativos, *interacción entre profesor y alumno*, *atención constante* y *feedback*. Seguidamente, se clasifican las Propuestas Actitudinales del Profesor

en clase (PAP)<sup>17</sup>, los FAA y los FAI. Estos se dividen en subapartados para poder llevar a cabo un análisis pormenorizado de los elementos que pueden incidir en el tratamiento de las emociones en el aula. Por un lado, los PAP se dividen en; emocional y material. Por otro lado, los FAA en: clima del aula y relaciones con los compañeros y, por último, los FAI en: en ansiedad y motivación. En este caso, se decide obviar la autoestima puesto que se considera transversal a todas las categorías puesto que se ve favorecida a través del resto de criterios del marco teórico.

Cabe decir que en los FAI se añade un pequeño apartado destinado al discurso docente puesto que favorece ambas categorías, tanto ansiedad como motivación. Es importante destacar que estas subcategorías comparten algunos criterios entre los bloques por lo que se incluyeron en ambos apartados: el *aprendizaje cooperativo* forma parte de las subcategorías clima del aula y motivación.

Una vez recogida toda la información, se realizó un pilotaje de la primera versión de la tabla. Este procedimiento se llevó a cabo mediante la participación de dos compañeros del máster con el objetivo de comprobar si era una herramienta fácil de utilizar en el momento de análisis. Se pidió, concretamente, que analizaran la unidad 0 del libro del profesor de *Aula Plus 1*. Tras la primera aproximación a los datos se pudo apreciar que había aspectos que no podrían analizarse debido a que solo se podrían identificar a través de observaciones de aula. Esto se debe a que dependen de la actuación del profesor, como, por ejemplo: mantener la sonrisa y acudir al humor en situaciones tensas (PCIC, 2006). También, había criterios prácticamente iguales que creaban confusión y, por consecuencia, el análisis era poco claro.

Por este motivo, se decidió ajustar la tabla realizando modificaciones. Se mantuvieron las categorías principales, excepto el bloque PAP, se reubicaron algunas otras y se excluyeron algunos criterios debido a la dificultad de análisis. Los criterios excluidos son los siguientes: elogiar a los alumnos mediante felicitaciones, calificaciones y reconocimientos positivos (Montañés, 2018), mantener el contacto visual con los alumnos y mantener un discurso docente mediante la sonrisa (Rubio- Alcalá, 2015), acudir al humor en situaciones tensas, cambiar la actividad si se requiere mediante la empatía (PCIC, 2006) mantener un clima del aula relajada (CFER, 2018; Estévez y de la Peña, 1999; Evertson y Randolph, 1999, como se citó en Murillo et al., 2011; PCIC, 2006) y *actividades de comunicación y aprendizaje en contextos significativos* (Rodrigues 2012; Rodríguez-Pérez, 2012, 2014; Fernández y Solís, 2014; como se citó en Montañés, 2018). Es importante recalcar que el bloque titulado como material se tuvo que eliminar junto con sus criterios, ya que en

---

<sup>17</sup> En adelante, PAP



el presente estudio se analiza las instrucciones en el libro del alumno y el procedimiento en el libro del profesor. Por lo tanto, los textos, imágenes o frases quedan fuera del análisis.

Dado que se carece de la oportunidad de observar el aula, no se puede valorar el *Efecto Pigmalión* a través de las expectativas y la relación entre el profesor y el alumno. Sin embargo, se aprecia una aproximación entre la propuesta de Rosenthal y Jacobson (1986) y la de Montañés (2018). Esta última considera que la motivación se gestiona mediante la comprensión del esfuerzo y el progreso del alumno, por lo que se clasifica en el bloque de los FAI. De este modo, coincide con Rosenthal y Jacobson (1968 como se citó en Murillo et al., 2011) quienes consideran que el *Efecto Pigmalión* se trabaja mediante el interés, el aprecio, y la preocupación por el desarrollo de sus capacidades consiguiendo efectos positivos en su aprendizaje. Por este motivo se analiza el *Efecto Pigmalión* dentro del bloque de los FAI.

En cuanto al criterio que contempla comprobar si han entendido los conocimientos impartidos con dichas categorías (Rubio-Alcalá, 2015), se analiza mediante el criterio *atención constante* incluido en los criterios generales, puesto que hay diferentes formas en las que el profesor puede verificarlo y puede favorecer tanto los FAA como los FAI.

Se recuerda que el Anexo A recoge las categorías planteadas inicialmente junto con los autores de donde se han extraído dichas categorías. Como se ha expuesto anteriormente, la primera tabla se fue ajustando con el objetivo de facilitar el análisis. En la Tabla 1 se muestran los criterios definitivos para respaldar la siguiente argumentación.

**Tabla 1**

*Clasificación definitiva de los criterios para el análisis*

Libro del profesor			Libro del alumno		
Generales	FAA	FAI	Generales	FAA	FAI
Interacción profesor alumno	Dedicar tiempo a los procesos grupales	Motivar al alumno	Interacción profesor alumno	Dedicar tiempo a los procesos grupales	Motivar al alumno
Atención constante	Agrupación variada de los alumnos	Interés por el desarrollo de sus capacidades	<i>Feedback</i>	Agrupación variada de los alumnos	Interés en el progreso
Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	Actividades rompehielos	Conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje)	Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	Actividades rompehielos	Presencia del estilo y nivel de aprendizaje
Aprendizaje cooperativo	Actividades activas y participativas	Dar protagonismo a los alumnos	Aprendizaje cooperativo	Actividades activas y participativas	Protagonismo de los alumnos
	Participación en proyectos en grupo			Participación en proyectos en grupo	

*Nota.* Recogida de criterios en tres bloques que se analizan en ambos manuales tanto en el libro del profesor como el libro del alumno para ambos manuales. Fuente: elaboración personal.

#### **4.3.2. Categorías analizadas en el libro del profesor**

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente, el profesor juega un papel primordial en el aula y el manual del profesor debe apoyar dicha responsabilidad. Por este motivo, esta herramienta se elabora desde el punto de vista de la actuación del profesor y los criterios propuestos se entienden como tarea del docente. A partir de la primera clasificación de criterios presentada en el anexo A, se redistribuyeron y se simplificaron en una tabla más operativa (véase anexo B y C).

En cuanto a la disposición de las categorías, se clasifican en tres grupos en horizontal: criterios generales, FAA y FAI. En primer lugar, los criterios generales se relacionan con el enfoque comunicativo (Martín Peris, 1996; PCIC, 2006) del aprendizaje de ELE tales como *la interacción del profesor y el alumno, la atención constante, conocer al alumno, mantener contacto directo con*

*el país, lengua y cultura de origen y aprendizaje cooperativo.* En segundo lugar, los FAA buscan favorecer el clima del aula y potenciar la relación entre compañeros mediante la *agrupación variada de los alumnos, actividades rompehielos, activas y participativas, participación en proyectos en grupo y dedicación de tiempo a los procesos grupales.* En último lugar los FAI tienen el objetivo de trabajar la ansiedad y la motivación a través del *interés por el desarrollo de sus capacidades, conocer al alumno enfocado en el nivel y el estilo de aprendizaje, dar protagonismo a los alumnos y motivar al alumno.* Es importante mencionar que los autores desglosan el hecho de conocer al alumno a partir de conocer su nivel del idioma, las experiencias negativas, conocer los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos. Puesto que hubo complicaciones en la identificación de cada criterio mientras se llevaba a cabo el análisis, se decidió unificar estas propuestas como *conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje).*

En la siguiente columna se añadió un apartado para anotar la página y la actividad con el título, la localización y, por último, una columna de observaciones destinada a anotar actividades como ejemplo que destacan dentro del criterio manteniendo la propuesta de Blanco (2010), (véase anexo B).

#### **4.3.3. Categorías analizadas en el libro del alumno**

En cuanto a la herramienta de análisis del libro del alumno, se han mantenido la mayoría de criterios exceptuando cuatro de ellos. El criterio general llamado *atención constante*, se contempla como *feedback*. Esta transición se debe a que no hay evidencia del primer criterio en el libro del alumno. Se entiende que, si una actividad da lugar al *feedback* del profesor, debe haber atención por su parte. También, se ha redactado desde otra perspectiva tres de los criterios que forman parte de los FAI. En esta categoría se plantean el *interés por el desarrollo de sus capacidades* como *interés en el progreso*. Seguidamente, *conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje)* se incluye como *presencia del estilo y nivel de aprendizaje*. Por último, *dar protagonismo a los alumnos* se contempla como *protagonismo de los alumnos* (véase anexo C).

#### **4.4. Descripción del procedimiento de análisis**

Por lo que respecta al análisis de los libros, se ha prestado atención a las propuestas de procedimiento de las actividades del libro del profesor. A su vez, el análisis del libro del alumno se ha realizado desde el punto de vista de las instrucciones dirigidas al alumno y las dinámicas que se incluyen (véase anexo B y C). El procedimiento que se ha seguido se ha llevado a cabo siguiendo el orden de las unidades, empezando por *Aula Plus 1*, alternando libro del profesor con el libro del alumno y seguidamente, *Bitácora 1 Nueva edición* de la misma forma. Esto permitió comparar la información que se categorizaba en el libro del profesor y el libro del alumno de cada uno de los

manuals. Asimismo, se pudo apreciar aquellas actividades que trabajan algunos criterios en el manual del profesor respecto al libro del alumno y viceversa.

En el procedimiento de estudio se buscaba identificar características de las actividades que estaban presentes en las categorías. Una vez se clasificaba la actividad se anotaba el número de la página y la actividad en el recuadro de localización. Finalmente, se sumaron el número de actividades que había por criterio para saber el valor total por unidad. La suma total de actividades por criterio se plasma en una tabla que recoge todas las sumas obtenidas. Por un lado, se realizó una tabla para *Aula Plus 1* (véase Tabla 3) con los valores determinados del libro del profesor y del alumno y, por otro lado, otra para *Bitácora 1 Nueva Edición* (véase Tabla 4). Para comprobar si el número de actividades por criterio se considera un valor alto o bajo, se incluye el número total de actividades por unidad al lado del número de la unidad.

Por lo que respecta a la perspectiva de análisis de las categorías, el *aprendizaje cooperativo* se rige únicamente por la presencia de dinámicas que proponen este tipo de trabajo, ya que esta investigación no tiene como objetivo poner en duda la validez de las propuestas de los manuales. En relación con *la interacción entre profesor y alumno* se analiza considerando los momentos en los que el profesor habla con ellos o se dirige al alumno directamente. En cuanto a las *actividades activas y participativas*, se han seleccionado aquellas que requieran movimiento en el aula y necesidad de la participación o aportación de todos los alumnos. Dentro del libro del alumno, el *interés en el progreso* busca encontrar conexión entre las actividades para que se lleve a cabo el andamiaje de modo que los alumnos entiendan la razón por la que realizan las actividades.

Con el fin de ejemplificar cómo se ha llevado a cabo el proceso de aplicación de las categorías durante el análisis, la Figura 3 y Figura 4 muestran dos imágenes: una de ellas es una actividad del libro del profesor *Aula Plus 1* y la otra es del libro del alumno del mismo manual. Así, se muestra el equivalente entre los manuales. La Tabla 1 ejemplifica la clasificación de criterios en el análisis y señala qué parte del procedimiento indica el tipo de criterio que se asocia. Es importante recordar que algunos procedimientos dedicados al docente están compuestos por diferentes apartados (véase subapartado 4.3.1). En el análisis se anotan sus iniciales para contabilizarlas como actividad: *antes de empezar (A.E)*, *observaciones previas (O.P)* *después (D)*. Es decir, se han incorporado los pasos previos y posteriores como una actividad más. Este hecho tiene como consecuencia que el número total de actividades del libro del profesor sea mayor a las actividades del libro del alumno. En la Figura 3, los criterios que se encuentran explícitos en el procedimiento se subrayan en color amarillo. No obstante, aparecen implícitamente otras categorías susceptibles al análisis. La Tabla 2 solo presenta los criterios que aparecen en la actividad (véase anexo 2 para ver los criterios restantes).

Figura 3

Ejemplo de análisis del libro del profesor

**7. ALT|DIGITAL NO TOCA LA BATERÍA NI LA TROMPETA /MÁS EJ. 18**

**A. MAP** Lee esta descripción del / de la compañero/a de piso ideal para extranjeros/as que quieren vivir en España. ¿Estás de acuerdo? ¿Puedes añadir algo más?

**viajar por España.**

**OBSERVACIONES PREVIAS**

Es posible que en algún momento de la actividad sus estudiantes necesiten conocer el vocabulario de las tareas del hogar. **Valore el momento más apropiado para presentarlo.** Puede hacerlo con la **ficha proyectable 5.**

**PROCEDIMIENTOS**

**A.** Dígales que van a leer la descripción del / de la compañero/a de piso ideal para personas que quieren vivir en España. Pídeles que la lean y que **señalen aquellos aspectos con los que están de acuerdo.** Después, en **pequeños grupos,** haga que **pongan en común sus opiniones y propóngales que añadan algo más** a la lista. Finalmente, pídeles que **elijan los tres aspectos que consideran más importantes.** Para la **puesta en común,** invite a cada **grupo a decir qué otras cosas han añadido y escriba en la pizarra lo que le digan.**

*Nota.* Se señala en el texto los procedimientos relacionados con los criterios en color amarillo. Puede que una misma frase de la actividad corresponda a uno o más criterios en la tabla. Tomado de *Aula Plus 1. Edición anotada para docentes* (p. 183), por Corpas et al. 2020, Difusión.

**Tabla 2***Ejemplo del procedimiento de análisis*

Libro del alumno			
Manual: <i>Aula Plus 1</i>	Nº unidad: 9	Título: ¿sabes conducir?	
Criterios	Descripción	Localización	Observaciones
Generales	Interacción profesor alumno	p. 183 Act. 7A	Dirigirse a los alumnos para dar las instrucciones y pautas de la actividad
	Atención constante	p. 183 Act. 7(O.P)/ A	7 (O.P): Valorar el momento más apropiado de presentar el vocabulario 7A: Escribir en la pizarra lo que dicen
	Aprendizaje cooperativo	p. 183 Act. 7A	Trabajo en grupo y puesta en común
FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	p. 183 Act 7A	Crear sintonía de grupo conociéndose
	Agrupación variada de los alumnos	p. 183 Act. 7A	Trabajo en grupo
	Actividades activas y participativas	p. 183 Act. 7A	Se necesita la participación de cada miembro del grupo para llevar a cabo la actividad
FAI	Motivar al alumno	p. 183 Act. 7A	Elegir tres aspectos que le parezcan importantes Seleccionar con qué están de acuerdo
	Interés por el desarrollo de sus capacidades	p. 183 Act. 7A	Valorar el momento más adecuado para presentar el vocabulario
	Dar protagonismo a los alumnos	p. 183 Act. 7A	Puesta en común Seleccionar con qué están de acuerdo Elegir tres aspectos que le parecen importante al alumno

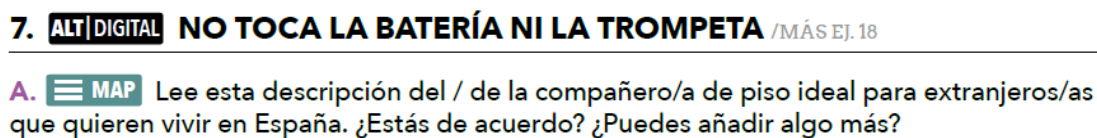
*Nota.* Ejemplo de procedimiento de análisis del libro del profesor de *Aula Plus 1. Edición anotada para docentes*, Castón et al. (2020). Fuente: elaboración personal.

Tal y como se aprecia en la Figura 3 y la Tabla 2, se ha consultado el apartado titulado *Observaciones Previas y Procedimientos* como propuesta de trabajo que se ofrece al profesor. Una vez se detectaba un criterio de análisis, se anotaba en la tabla el número de la página y la actividad. En el caso de la *atención constante*, el hecho de decidir cuándo es el mejor momento para presentar el vocabulario, requiere ser consciente de las necesidades de los alumnos en el desarrollo de la clase y prestar atención a sus gestos, expresiones, comportamientos, etc. Así, se muestra cómo las *Observaciones Previas* forman parte de la actuación del profesor y se relaciona con la *atención constante*. Por ello, se ha contabilizado como una actividad más a la hora de incorporarla en la tabla.

Este ejemplo demuestra la dificultad que se presentó en el momento de clasificar las actividades por criterio, puesto que a veces forman parte del conjunto de la actividad y no hay un momento determinado que se lleve a cabo. Por ejemplo, la *interacción entre el profesor y el alumno* se intuye puesto que el docente es el que marca qué deben hacer y da paso en la puesta en común durante el desarrollo de la actividad. En cambio, el *aprendizaje cooperativo* se indica cuando trabajan en grupo, así como las *agrupaciones variadas entre alumnos*. Por ello, el recuadro de observaciones sirve para dejar constancia de dichos obstáculos.

#### Figura 4

*Ejemplo de actividad analizada*



*Nota.* Ejemplo de actividad del libro del alumno equivalente al ejemplo de la Figura 3. Tomado de *Aula Plus 1* (p. 133), por Corpas et al. 2020, Difusión.

En cuanto al equivalente del libro del alumno presentado en la Figura 4, no hay presencia de ningún criterio en las instrucciones. Aunque se pregunta al alumno sobre su opinión, no se sabe qué se hace con esa información. En este caso, parece que la intención de la actividad es *dar protagonismo* a los alumnos preguntando sobre lo que ellos consideran, sin embargo, no hay ninguna indicación sobre lo que se hará con esa respuesta. Este ejemplo deja ver la dificultad en el análisis y el potencial que se pierde en el libro del alumno puesto que no se reconduce la actividad.

En cambio, el diseño de *Bitácora 1 Nueva Edición*, incluye los procedimientos para el profesor dentro de cada actividad. Por ello, el número de actividades entre manuales es el mismo. Sin embargo,

solamente en la unidad 0 se cuenta como actividad el apartado *antes de empezar* que aparece únicamente en esta unidad.

## 5. Resultados y análisis de datos

En el presente capítulo se exponen los datos extraídos del análisis del libro del profesor y del alumno de los manuales seleccionados. En primer lugar, se presentan los resultados del análisis para posteriormente proceder al análisis propiamente dicho. El orden que se ha decidido mantener en la es el mismo que se ha llevado a cabo en este trabajo. Primero se muestra el manual *Aula Plus 1*, el libro del alumno y el libro del profesor, y seguidamente, *Bitácora 1 Nueva Edición* de la misma forma. Para seleccionar las actividades que se van a comentar a continuación, se subrayan, por un lado, aquellas con valores más elevados respecto al resto de criterios y, por otro lado, aquellas que no aparecen o se presentan entre 1 y 3 veces. Es importante mencionar que se ha decidido exponer aquellos hallazgos que llaman la atención y destacan por encima del resto de unidades junto con ejemplos que respaldan los argumentos del análisis.

La Tabla 3 y Tabla 4 muestran las actividades de ambos manuales con los respectivos libros del alumno y libro del profesor. Primero se presenta la Tabla 3, centrada en el manual *Aula Plus 1* y, seguidamente, la Tabla 4 que representa los datos de *Bitácora 1 Nueva Edición*.

### 5.1. *Aula Plus 1*

Antes de añadir el análisis de datos, se incluye la Tabla 3 que corresponde a *Aula Plus 1*, en la que se presentan las actividades distribuidas en sus correspondientes unidades ya clasificadas según la categoría que contiene. Los valores que se muestran debajo de cada unidad corresponde al número de veces que se muestra cada criterio en esa misma unidad. Para obtener cada resultado se ha sumado el número de veces que se anota una actividad en cada criterio.



**Tabla 3***Número de actividades por criterio por unidad en Aula Plus 1*

Aula Plus I											
Libro del profesor						Libro del alumno					
Criterios		Unidades y número total de actividades en cada unidad				Criterios		Unidades y número total de actividades en cada unidad			
		0/15	3/51	6/53	9/54			0/11	3/40	6/43	9/40
		Número de actividades por criterio						Número de actividades por criterio			
Generales	Interacción profesor alumno	11	20	19	29	Generales	Interacción profesor alumno	1	2	0	0
	Atención constante	4	21	25	38		Feedback	0	5	0	2
	Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	1	2	3	0		Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	0	5	4	1
	Aprendizaje cooperativo	5	19	28	38		Aprendizaje cooperativo	4	14	19	17
FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	5	11	19	21	FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	3	6	10	7
	Agrupación variada de los alumnos	4	13	24	19		Agrupación variada de los alumnos	2	8	15	7

Libro del profesor						Libro del alumno					
	Criterios	Unidades y número total de actividades en cada unidad					Criterios	Unidades y número total de actividades en cada unidad			
		0/15	3/51	6/53	9/54			0/11	3/40	6/43	9/40
		Número de actividades por criterio						Número de actividades por criterio			
FAA	Actividades rompehielos	4	1	2	0	FAA	Actividades rompehielos	1	0	0	0
	Actividades activas y participativas	3	7	8	14		Actividades activas y participativas	1	14	6	6
	Participación en proyectos en grupo	0	3	8	5		Participación en proyectos en grupo	0	1	6	0
FAI	Motivar al alumno	6	14	22	32	FAI	Motivar al alumno	0	7	19	11
	Interés por el desarrollo de sus capacidades	4	25	22	25		Interés en el progreso	2	6	1	0
	Conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje)	4	16	19	27		Presencia del estilo y nivel de aprendizaje	3	5	4	4
	Dar protagonismo a los alumnos	7	16	25	35		Protagonismo a los alumnos	2	9	24	26

*Nota.* La tabla representa la agrupación de las unidades analizadas de cada libro. Fuente: elaboración personal.

### 5.1.1. Análisis del libro del profesor

Recordemos que se han seleccionado cuatro unidades de cada manual. La Tabla 3 muestra el número de actividades encontradas en dichas unidades que contemplan las categorías aplicadas al análisis.

Por lo que respecta a la unidad 0 del libro del profesor predominan las actividades donde se lleva a cabo la *interacción entre profesor y alumno*. También se encuentran 7 actividades en las que se *da protagonismo a los alumnos*. En este caso se aprecia un trabajo mayor de los FAI, así como los FAA que en el resto de unidades. Esto se interpreta como un interés por parte de los autores en centrarse en actividades que propicien la cohesión de grupo, el conocimiento entre los alumnos. Aunque a simple vista parece que haya pocas actividades de esta tipología (11 actividades), si prestamos atención al número total de actividades (15 actividades), vemos que prácticamente todas ellas cumplen con este requisito.

Respecto a la unidad número 3, solamente se puede destacar tres criterios que se trabajan respecto al resto de categorías: *la atención constante, interacción y aprendizaje cooperativo*. Si se compara el número total de actividades de la unidad (51) y el número total de actividades por criterio, podríamos llegar a la conclusión de que se trabaja menos de lo esperado. A pesar de ello, se puede decir que es una unidad completa porque hay presencia de las diferentes categorías gracias a los criterios que se trabajan; generales, FAA y FAI.

En la unidad número 6 se destacan las actividades que proponen realizar un *aprendizaje cooperativo* por encima del resto de criterios. No obstante, los valores que muestran el número total de actividades por unidad dejan ver que realmente no se proponen tantas dinámicas para poner en práctica esta metodología de trabajo. Por ejemplo, en la Figura 5, puede apreciarse como el profesor invita a sus estudiantes a comentar sus respuestas entre compañeros.

## Figura 5

*Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados*

### PROCEDIMIENTOS

**A.** Léales la pregunta que aparece en el título de la publicación: **¿Cuáles son tus momentos preferidos de la semana?** Explíqueles que un blog ha hecho esta pregunta a sus lectores/as. Pídales que lean las respuestas y que las relacionen con las fotografías. Anime a sus estudiantes a deducir el significado de las frases a partir de las fotografías, sin recurrir al diccionario.

**B.** Después, pregúnteles si hacen algunas de esas actividades y, en caso afirmativo, cuándo. Remita a sus estudiantes al cuadro **Para comunicar** y lea los días de la semana y las partes del día. Hágales notar que en español los días de la semana se escriben con minúscula. Después, invite a sus estudiantes a comentar sus respuestas. Corrija si es necesario, pero no profundice en el paradigma de los verbos pronominales o irregulares, puesto que este contenido se va a trabajar a lo largo de la unidad.

*Nota.* Ejemplo de actividad que trabaja el criterio general: *aprendizaje cooperativo*. Tomado de *Aula Plus 1. Edición anotada para docentes* (p. 117), por Castón et al. 2020. Difusión.

Es importante destacar que la *agrupación variada de los alumnos* aparece en la mayoría de actividades cuyo criterio se relaciona con *aprendizaje cooperativo*, sin embargo, la gran diferencia que se presenta es que la propuesta de *aprendizaje cooperativo* incluye las dinámicas en clase abierta, en cambio la *agrupación variada* se ha seleccionado siempre y cuando haya trabajo en parejas o en pequeño o grande grupo. Por ejemplo, en la Figura 5 se propone compartir sus respuestas con los compañeros sin especificar el tipo de agrupación que se debe llevar a cabo, por este motivo no se ha identificado la actividad como propuesta para favorecer los FAA, ya que no se considera que exista una agrupación entre alumnos.

Seguidamente, es importante comentar el número de actividades que aparecen en la unidad 9 en las que se trabajan, sobre todo, tres criterios en concreto: *atención constante*, *aprendizaje cooperativo* y *protagonismo a los alumnos*. Aparecen entre 35 y 38 veces en el manual, por lo que se intuye que todas las categorías se trabajan en estas unidades. También, se ha encontrado un gran

número de actividades que buscan *motivar al alumno* (32). Respecto al resto de unidades, la número 9 y última del manual es la más completa puesto que hay una mayor presencia de criterios. En la Figura 6 se presenta un ejemplo que respalda dicha argumentación puesto que el alumno es el centro del aprendizaje (PCIC, 2006).

**Figura 6**

*Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados*

**PROCEDIMIENTOS**

- A.** En grupos, anime a sus estudiantes a pensar en las cualidades que tiene que tener un/a enfermero/a. Deles unos minutos y recoja sus aportaciones en clase abierta.
- B.** Pregunte a sus estudiantes si saben qué es un videocurrículum. Escuche sus respuestas y pregúnteles si alguien ha hecho uno alguna vez y qué les parece este formato de currículum. Después, pregúnteles: **¿Qué información suele aparecer en un currículum?** Escuche sus respuestas y procure que se mencionen aspectos como la **formación académica** y la **experiencia laboral**. Ponga el vídeo hasta el minuto 1:14 y pídale que tomen notas de su formación académica y de su experiencia laboral. Ponga este fragmento de nuevo si fuera necesario.

*Nota.* Ejemplo de procedimiento dirigido al docente en el que se trabaja la *atención constante*, *aprendizaje cooperativo*, *protagonismo de los alumnos* y *motivar al alumno*. Tomado de *Aula Plus 1. Edición anotada para docentes* (p. 189), por Castón et al. 2020, Difusión.

En relación con los criterios que tienen escasa presencia en las unidades, es importante destacar que todas ellas carecen de los siguientes criterios: *contacto directo con el país*, *lengua y cultura de origen* y *actividades rompehielos*. Aunque parece que en la unidad número 6 y 3 se proponen entre 2 y 3 actividades de este tipo, se puede comprobar que son valores bajos en comparación con el número total de actividades (véase tabla 4). Asimismo, estas unidades coinciden en la falta de trabajo de la categoría de criterios generales y de FAA. A diferencia de las unidades mencionadas anteriormente, la unidad 0 propone 4 *actividades rompehielos* por lo que se entiende que las unidades introductorias

tienen como objetivo crear cohesión de grupo. Sin embargo, no se proponen actividades relacionadas con el criterio de participación en *proyectos en grupo*.

### 5.1.2. Análisis del libro del alumno

En el libro del alumno, en primer lugar, se comentan los valores obtenidos de la unidad número 0. En este caso ha sido posible identificar dos criterios un mayor número de veces en las actividades; *aprendizaje cooperativo y presencia del nivel y estilo de aprendizaje*. De las 11 actividades que aparecen, solamente se encuentran entre 3 y 4 actividades en las que se trabajan dichos criterios. En comparación con el libro del profesor, se entiende que las emociones tienen menos presencia en esta unidad (58 número de veces en el libro del profesor, frente a 19 número de veces que se trabajan las emociones en las 11 actividades. Véase Tabla 6 para consultar el número total de veces que se propone trabajar las emociones por unidad).

La unidad número 3 se compone de 14 actividades que potencian los FAA mediante la propuesta de *actividades activas y participativas*. De todos modos, se consideran pocas actividades (14) que trabajan este criterio en comparación con las 40 actividades que hay en total. Se considera necesario añadir un ejemplo de este manual que llamó especialmente la atención representado en la Figura 7.

**Figura 7**

*Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados*

**D. Escribe frases con estas construcciones.**

1. En mi país hay
2. En mi país no hay
3. Mi país es
4. Mi país está
5. En mi ciudad hay
6. En mi ciudad no hay
7. Mi ciudad es
8. Mi ciudad está

*Nota.* Ejemplo de actividad que no forma parte del criterio *mantener contacto directo con el país, lengua y cultura de origen* por las instrucciones, pero que se podría considerar por el contenido.

Tomado de *Aula Plus 1* (p. 46), por Corpas et al. 2020. Difusión.

En las instrucciones de la actividad, se propone completar frases en las que su contenido busca que el alumno hable de su país de origen. En este caso, se podría relacionar con el criterio general que busca mantener *contacto directo con el país, lengua y cultura de origen*. Sin embargo, se ha desestimado esta posibilidad puesto que en las instrucciones no hay ninguna indicación relacionada con el criterio, por ello no se ha podido categorizar esta actividad. En la Figura 7 se muestra el objetivo de la actividad que se centra en fijar una serie de construcciones para que se completen sin prestar atención al contenido.

En cambio, en la Figura 8, las instrucciones piden explícitamente que los alumnos piensen cómo traducen ciertos términos en su lengua. Estos ejemplos demuestran la importancia de explicitar el objetivo de las actividades. A continuación, se muestra en la Figura 8 una imagen de esta actividad para ejemplificar dicha argumentación.

### Figura 8

*Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados*

- B.** Ahora observa estas preguntas del test y piensa cómo las dices en tu lengua. ¿Qué palabras usas para traducir **qué** y **cuál** / **cuáles**? ¿Usas la misma o usas diferentes palabras?
- |  |   |
|--|---|
| 1. ¿ <b>Qué</b> es el tequila?                                 | 4. ¿ <b>Cuál</b> es la moneda?                                  |
| 2. ¿ <b>Qué</b> son las enchiladas?                            | 5. ¿ <b>Cuáles</b> son las dos ciudades más pobladas de México? |
| 3. ¿ <b>Qué</b> dos animales aparecen en la bandera de México? |   |

*Nota.* Tomado de *Aula Plus I* (p. 48), por Corpas et al. 2020, Difusión.

En la unidad 6, se han extraído 24 actividades en las que se da *protagonismo a los alumnos*, así como 19 en las que se busca *motivar al alumno*. Este valor es uno de los que destaca respecto al resto de categorías, por lo que en esta unidad predominan las actividades que favorecen los FAI.

Por último, la unidad 9 ofrece 17 actividades en las que se lleva a cabo *el aprendizaje cooperativo* y 26 que dan *protagonismo a los alumnos*. El resto de criterios tienen muy poca presencia en esta unidad y se encuentran valores muy bajos. Respecto al libro del profesor, coinciden los criterios que tienen mayor presencia en la unidad, excepto *la atención constante*.

Por lo que respecta a los criterios que no han sido identificados en el libro del alumno, encontramos coincidencias entre unidades. Los que menos se presentan son los siguientes: *interacción entre profesor y alumno*, *actividades rompehielos*, *feedback*, *participación en proyectos en grupo*, *interés en el progreso* y *contacto directo con el país, lengua y cultura de origen*. Aunque pueda haber diferencias entre unidades, ha sido imposible identificar la *interacción entre profesor y*

*alumno*. De hecho, solamente la unidad 3 presenta una actividad (de 43) en las que se ha podido plasmar dicha interacción puesto que se explicita en las instrucciones que se muestra en la Figura 9. Puesto que se necesita la participación del docente en la actividad, se entiende que hay interacción. De nuevo, las *actividades rompehielos* no tienen lugar en las unidades número 3, 6 y 9 y la unidad número 0 ofrece solamente 1 de 11 actividades.

## Figura 9

*Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados*

**A. Adivina de qué país de habla hispana se trata en cada caso. Tu profesor/a sabe las respuestas.**

1. Hay un río famoso por sus colores.
2. El Machu Picchu está ahí.
3. Es el país más grande de Hispanoamérica.
4. Hay dos lenguas oficiales: el español y el guaraní.
5. Es el país más largo y estrecho del mundo.
6. Está en Norteamérica.

*Nota.* Ejemplo de actividad en la que se presenta el criterio de *interacción profesor y alumno*.

Tomado de *Aula Plus 1* (p. 53), por Corpas et al. 2020, Difusión.

## 5.2. Bitácora 1 Nueva Edición

Una vez presentada la información que se ha extraído del análisis de *Aula Plus 1*, se procede a presentar los datos del segundo manual, tanto en el libro del profesor como en el libro del alumno de *Bitácora 1 Nueva Edición*, manteniendo el mismo orden de presentación de los datos anterior. Asimismo, la Tabla 4 muestra el número de veces que aparece cada criterio dentro de cada unidad y los datos se respaldan mediante ejemplos extraídos del manual *Bitácora Nueva Edición 1*.



**Tabla 4**

*Número de actividades por criterio y por unidad en Bitácora 1 Nueva Edición*

Bitácora 1 Nueva Edición											
Libro del profesor						Libro del alumno					
Criterios		Unidades y número total de actividades				Criterios		Unidades y número total de actividades			
		0/12	3/30	6/37	9/34			0/11	3/30	6/37	9/34
		Número de actividades por criterio						Número de actividades por criterio			
Generales	Interacción profesor alumno	12	23	28	27	Generales	Interacción profesor alumno	1	1	1	0
	Atención constante	11	15	21	25		Feedback	0	0	2	0
	Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	5	2	10	3		Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	1	2	5	2
	Aprendizaje cooperativo	11	20	29	30		Aprendizaje cooperativo	6	11	14	16
FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	8	11	18	18	FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	7	9	9	4

Libro del profesor						Libro del alumno					
Criterios		Unidades y número total de actividades				Criterios		Unidades y número total de actividades			
		0/12	3/30	6/37	9/34			0/11	3/30	6/37	9/34
		Número de actividades por criterio						Número de actividades por criterio			
FAA	Agrupación variada de los alumnos	5	13	17	24	FAA	Agrupación variada de los alumnos	5	4	9	14
	Actividades rompehielos	8	1	2	1		Actividades rompehielos	6	1	0	0
	Actividades activas y participativas	6	11	11	10		Actividades activas y participativas	7	8	10	6
	Participación en proyectos en grupo	0	4	3	7		Participación en proyectos en grupo	0	1	6	5
FAI	Motivar al alumno	11	23	28	22	FAI	Motivar al alumno	4	11	18	23
	Interés por el desarrollo de sus capacidades	9	13	23	17		Interés en el progreso	0	0	6	1
	Conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje)	11	14	15	21		Presencia del estilo y nivel de aprendizaje	4	8	4	4
	Dar protagonismo a los alumnos	10	23	28	22		Protagonismo a los alumnos	7	12	23	24

*Nota.* Fuente: elaboración personal.


5.2.1. Análisis del libro del profesor

En cuanto a la unidad número 0 del libro del profesor, se observa que todos los criterios clasificados en las categorías forman parte del procedimiento de las actividades. Se destacan, sobre todo, las actividades que proponen la *interacción entre profesor y alumno*, *aprendizaje cooperativo* y *conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje)* puesto que aparecen entre 11 y 12 actividades de 12 en total. Aun así, *la atención constante*, *dar protagonismo a los alumnos*, *motivar al alumno* juegan un papel muy importante en esta unidad. Por ello, se llega a la conclusión de que la unidad 0 trabaja los FAI, FAA y los criterios generales en la misma proporción. Una vez más, se comprueba que la unidad 0 comprende todas las categorías y propone actividades que tienen en cuenta la mayoría de los criterios analizados. La Figura 10 representa un ejemplo de la primera propuesta para el profesor en esta unidad.

Figura 10

Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados

**Objetivo**  
Presentar el vocabulario básico de la unidad.



✓ Activación de conocimientos previos  
✓ Activación de conocimiento del mundo

**Para empezar**  
Si dispone de los medios necesarios, muestre a sus estudiantes la nube de palabras en la ficha proyectable 1.

**Desarrollo**

- Salude a sus alumnos con la palabra **hola** y espere a que lo saluden usted de la misma manera.
- Remítalos a la nube de palabras de la página de entrada de la unidad y señale la palabra **hola** o, si puede, hágalo en la ficha proyectable 1. Pregunte: **¿Cómo se dice hola en tu lengua?**
- Escriba en la pizarra las palabras **saludos y despedidas**. Explique que **hola** es un **saludo**. Escriba esta palabra en la columna de saludos. Luego diga **adiós**, ilustre su significado con un gesto y escríbalo en la columna de despedidas.
- Pregunte qué otras palabras conocen de la nube; haga que las clasifiquen en saludos o despedidas.

*Nota.* Ejemplo de sugerencias para el docente para trabajar *interacción entre profesor y alumno*, *aprendizaje cooperativo* y *conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje)*, *atención constante*, *dar protagonismo a los alumnos*, *motivar al alumno*. Tomado de *Bitácora 1 Nueva Edición- Libro del profesor* (p. 9), por Guasch y Conejo, 2015, Difusión.

Seguidamente, la unidad 3 ofrece 23 actividades, de 30 en total, para poner en práctica la *interacción entre profesor y alumno, motivar al alumno y dar protagonismo*. Gracias a estos valores, se percibe un mayor trabajo de los FAI en dicha unidad.

Por lo que se refiere a la unidad 6, se distinguen 4 criterios por el número de veces que se encuentra en la unidad que nos ocupa. De las 37 actividades en total, la *interacción entre profesor y alumno, el aprendizaje cooperativo, motivar al alumno, dar protagonismo a los alumnos* aparece entre 28 y 29 veces. Por este motivo, se puede decir que esta unidad presenta actividades caracterizadas por los criterios de las tres categorías. La Figura 11 muestra un ejemplo de dicho manual del libro del profesor.

**Figura 11**

*Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados*

<p><b>C</b></p> <p><b>Objetivo</b>          Hablar sobre las diferencias entre la comida rápida en el país del alumno y en España.</p>	<p>✓ Competencia sociocultural</p> <p>✓ Competencia intercultural</p> <p>✓ Interacción oral</p>
<p><b>Desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunte a sus alumnos si les ha llamado la atención el hecho de que las tapas no sean un fenómeno exclusivamente español.</li> <li>• Pregúnteles, a continuación: <b>¿Cómo es la comida rápida en vuestro país? ¿Es como en España?</b></li> <li>• Remítalos a los cuantificadores que aparecen en el andamiaje y anímelos a responder a las preguntas anteriores. Hagan una reflexión grupal sobre las diferencias entre la comida rápida en España y la comida rápida en los diferentes países representados en la clase.</li> </ul>	

*Nota.* Ejemplo de sugerencias para el docente para trabajar la *interacción entre profesor y alumno, el aprendizaje cooperativo, motivar al alumno, dar protagonismo a los alumnos*. Tomado de *Bitácora Nueva Edición 1- Libro del profesor* (p. 69), por Guasch y Conejo, 2015, Difusión.

Finalmente, la unidad número 9 insiste en las actividades de *aprendizaje cooperativo*, puesto que aparecen 30 de un total de 34. En este sentido, aparece un gran número de veces los siguientes criterios: *interacción entre profesor y alumno, agrupación variada de los alumnos, motivar al alumno, conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje) y dar protagonismo a los alumnos*. Con los datos expuestos anteriormente, se entiende que la última unidad de este manual trabaja, sobre

todo, los FAI. Cabe añadir que, comparado con el resto de unidades, ésta es la que trabaja un mayor número de veces los criterios mencionados anteriormente.

### 5.2.2. Análisis del libro del alumno

En el mismo orden de ideas, la unidad 0 del libro del alumno se caracteriza por ofrecer actividades con el fin de *dedicar tiempo a los procesos grupales*, realizar *actividades activas y participativas*, *actividades rompehielos* y *dar protagonismo a los alumnos*. Por ejemplo, la Figura 12 muestra una donde se pide al alumno que se presente a sus compañeros para conocerse. Asimismo, se entiende que existe prioridad en el trabajo de los FAA.

**Figura 12**

*Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados*



*Nota.* Ejemplo de actividad para el alumno que trabaja los siguientes criterios: *dedicar tiempo a los procesos grupales*, realizar *actividades activas y participativas*, *actividades rompehielos* y *dar protagonismo a los alumnos*. Tomado de *Bitácora 1 Nueva Edición* (p. 17), por Sans et al. 2015, Difusión.

Seguidamente, la unidad 3 ofrece entre 11 y 12 actividades que se han clasificado dentro de la categoría de FAI mediante el *protagonismo de los alumnos* y *motivar al alumno*. Asimismo, el

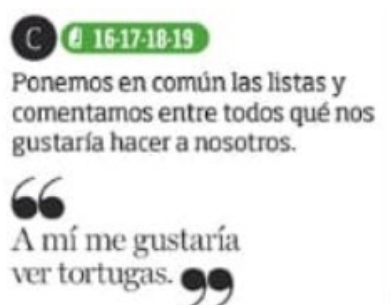
*aprendizaje cooperativo* se propone el mismo número de veces de modo que se incluyen los criterios generales. En cuanto a los FAA, se destaca las actividades en los que se *dedican tiempo a los procesos grupales*, sin embargo, el resto de criterios aparecen en un número de veces muy bajo. Estos datos se consideran como un valor pobre puesto que, el número total de actividades de la unidad es 30.

En la unidad 6, se proponen 23 actividades que trabajan el criterio *dar protagonismo a los alumnos* de un total de 37. Aunque la comparación numérica de actividades limita la interpretación de los datos, se considera relevante comentar que los FAI aparecen un mayor número de veces en esta unidad mediante la *motivación del alumno* (véase tabla 5).

Por último, la unidad 9 pone de relieve la categoría FAI puesto que las actividades que trabajar el criterio *dar protagonismo a los alumnos* y *motivar al alumno* aparece un mayor número de veces. Por ejemplo, la Figura 13 presenta una actividad en las que los alumnos deben pensar qué les gustaría hacer, de modo que se intuye que el objetivo de la actividad es conectar al alumno con sus gustos y personalidad para que se encuentre motivado y sea protagonista.

### Figura 13

*Ejemplo de actividad que trabaja los criterios analizados*



*Nota.* Ejemplo de actividad para el alumno que trabaja los siguientes criterios: *dar protagonismo* y *motivar al alumno* en. Tomado de *Bitácora 1 Nueva Edición* (p. 125), por Sans et al. 2015, Difusión.

De esta manera, se considera que el libro del alumno propone, en la mayoría de actividades y en todas las unidades, realizar un *aprendizaje cooperativo*, *dar protagonismo a los alumnos* y *motivar de los alumnos* por encima del resto de criterios. Se intuye que todas las categorías están presentes en el manual por lo que *Bitácora 1 Nueva Edición* ofrece un trabajo de las emociones variado.

Con relación a las categorías que no se han podido analizar en este manual, todas las unidades coinciden en la falta de actividades que trabajen la *interacción entre profesor y alumno*, así como el *interés en el progreso y feedback*. En este caso, la unidad 6 ofrece 6 actividades de este tipo, considerándose como valor bajo. Siguiendo en esta línea, el criterio *feedback* solamente se presenta en esta unidad en dos ocasiones, así como las *actividades rompehielos* solo se ofrecen en la unidad 0. Se percibe una tendencia baja de trabajo de las categorías en el libro del alumno respecto al libro del profesor.

### **5.3. Análisis comparativo entre *Aula Plus 1* y *Bitácora 1 Nueva Edición***

Tras haber llevado a cabo el análisis individual de cada uno de los libros, se propone realizar una comparación entre ediciones con el objetivo de ver las posibles semejanzas y diferencias manteniendo el mismo orden que se ha realizado en los apartados anteriores. En primer lugar, se inicia la comparación entre manuales con el libro del profesor y seguidamente el libro del alumno presentando las unidades por orden de aparición en las tablas. Se ha elaborado la Tabla 5 dedicada al libro del profesor y el libro del alumno donde se agrupan los valores obtenidos por unidades. Este número es resultado de la suma de las columnas de la Tabla 3 y Tabla 4 que representan las veces que aparecen las cuestiones afectivas en las actividades y ayudan a comparar los resultados entre unidades y soporta el análisis que se muestra en el siguiente apartado.

**Tabla 5**

*Número total de veces que aparecen los criterios en cada manual*

Libro del profesor				Libro del alumno			
Criterios		Suma de la presencia de criterios en el manual		Criterios		Suma de la presencia de criterios en el manual	
		<i>Aula Plus</i>	<i>Bitácora I</i>			<i>Aula Plus</i>	<i>Bitácora I</i>
		<i>1</i>	<i>Nueva Edición</i>			<i>1</i>	<i>Nueva Edición</i>
Generales	Interacción profesor alumno	79	90	Generales	Interacción profesor alumno	3	3
	Atención constante	88	72		<i>Feedback</i>	7	2
	Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	6	20		Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	9	10
	Aprendizaje cooperativo	90	90		Aprendizaje cooperativo	54	47
FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	56	55	FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	26	29



Libro del profesor				Libro del alumno			
		<i>Aula Plus</i>	<i>Bitácora 1 Nueva</i>			<i>Aula Plus 1</i>	<i>Bitácora 1 Nueva</i>
		<i>1</i>	<i>Edición</i>			<i>Plus 1</i>	<i>Edición</i>
FAA	Agrupación variada de los alumnos	60	59	FAA	Agrupación variada de los alumnos	32	32
	Actividades rompehielos	7	12		Actividades rompehielos	1	7
	Actividades activas y participativas	32	38		Actividades activas y participativas	27	31
	Participación en proyectos en grupo	16	14		Participación en proyectos en grupo	7	12
FAI	Motivar al alumno	74	84	FAI	Motivar al alumno	37	56
	Interés por el desarrollo de sus capacidades	76	62		Interés en el progreso	9	7
	Conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje)	66	61		Presencia del estilo y nivel de aprendizaje	16	20
	Dar protagonismo a los alumnos	83	83		Protagonismo de los alumnos	61	66

*Nota.* Fuente: elaboración personal.

En segundo lugar, se analiza por filas cada uno de los criterios clasificados en las categorías. La Tabla 6 presenta la suma de la presencia de criterios en el libro del profesor de ambos manuales junto con la suma del libro del alumno de los dos manuales. El número de las unidades está acompañado por el número de actividades que aparecen. Seguidamente, se incluye el número de veces que se presentan los FA en la unidad.

**Tabla 6**

*Número total de veces que aparecen los factores afectivos por unidad*

	Libro del profesor				Libro del alumno			
	Unidades y número total de actividades por unidad							
<i>Aula Plus 1</i>	0/15	3/51	6/53	9/54	0/11	3/40	6/43	9/40
	Número total de veces que aparecen los FA por unidad							
	58	168	224	283	19	82	108	81
	Unidades y número total de actividades por unidad							
<i>Bitácora 1</i>	0/12	3/30	6/37	9/34	0/11	3/30	6/37	9/34
<i>Nueva Edición</i>	Número total de veces que aparecen los FA por unidad							
	107	173	233	227	48	68	107	99

*Nota.* Fuente: elaboración personal.

### 5.3.1. Libro del profesor

Para empezar, se contrastan los resultados de la unidad 0 de ambos manuales. Teniendo en cuenta que el manual de *Aula Plus 1* se compone por un mayor número de actividades, existe mayor probabilidad de que se identifiquen los criterios. De todos modos, la comparación que se realiza demuestra que *Bitácora 1 Nueva Edición* tiene tendencia a presentar un mayor número de actividades incluidas en cada categoría de análisis.

En el libro del profesor, tanto de *Aula Plus 1* como de *Bitácora 1 Nueva Edición*, se ofrece un gran número de actividades por unidad en las que trabajan los FA. Sin embargo, los valores totales son mayores en *Bitácora 1 Nueva Edición* respecto a *Aula Plus 1*.

Respecto a las unidades que cumplen en mayor medida con los parámetros evaluados, *Aula Plus 1* se corresponde a la número 9 con un trabajo de los FA de 283 veces. En cambio, *Bitácora 1 Nueva Edición* destaca por la unidad número 6 con una presencia de los FA de 233 veces. Es importante puntualizar que la unidad 0 de *Bitácora 1 Nueva Edición*, alcanza casi el doble de actividades que trabajan los FA en comparación con *Aula Plus*.

En contraste entre manuales, se aprecia un mayor número de actividades presentes en las tres categorías en *Bitácora Nueva Edición 1* por encima de *Aula Plus 1*. Aunque en la unidad 0 se presenta el número más elevado de actividades de *atención constante*, en comparación con *Bitácora 1 Nueva Edición*, se considera menos presente. Ambos manuales coinciden en que no hay ninguna actividad que proponga *proyectos en grupo*. En cambio, el resto de criterios se presentan a lo largo de esta unidad. Sin embargo, *Bitácora 1 Nueva Edición* ofrece actividades para trabajar los criterios generales y los FAI.

Respecto a la unidad número 3 se encuentran coincidencias en el número de actividades que proponen *mantener contacto directo con el país, lengua y cultura de origen, actividades rompehielos y participación en proyectos en grupo*. A pesar de ello, *Bitácora Nueva Edición 1* ofrece 23 actividades para trabajar la *interacción entre profesor y alumno, motivar al alumno y dar protagonismo*. Cabe decir que *Aula Plus 1* mantiene un equilibrio en los valores obtenidos de los FAI.

La siguiente unidad número 6 presenta coincidencias en cuanto a los FAA puesto que los valores determinados son equivalentes. Pese a ello, solamente ofrecen dos *actividades rompehielos* en dicha unidad. En este sentido *Bitácora 1 Nueva Edición* despunta sobre *Aula Plus 1* puesto que prácticamente todas las categorías tienen un número elevado en el recuento final.

En último lugar, la unidad 9 parece ser una de las más completas en relación con las propuestas para trabajar las emociones en los manuales. Este hecho se explica a través del número de veces que aparecen los FA con respecto al resto de unidades. En cuanto a las características que tienen en común ambos manuales en esta unidad, se percibe un gran trabajo de la *interacción entre el profesor y el alumno*. Sin embargo, no se proponen *actividades rompehielos* ni *mantener el contacto directo con el país, la lengua y la cultura de origen*. A pesar de esta coincidencia, *Bitácora 1 Nueva Edición* parece tener ventaja sobre *Aula Plus 1*.

Dentro de los criterios que se han analizado, ambos manuales coinciden en que los criterios generales y los FAI son los más presentes. Principalmente, la *interacción entre profesor y alumno* y el *aprendizaje cooperativo* son predominantes. No obstante, también se destaca la *atención constante* en *Aula Plus 1*. Respecto a los FAI, *dar protagonismo a los alumnos* se presenta en la mayoría de unidades. Después de todo, *Bitácora 1 Nueva Edición* se compone por un gran número de actividades que buscan *motivar al alumno*. A pesar de que coincidan en la presencia de criterios de las unidades se mantiene la balanza descompensada por las actividades que ofrece cada unidad.

### 5.3.2. Libro del alumno

A simple vista se aprecia un menor número de actividades que trabajan los FA en el libro del alumno respecto al libro del profesor en ambos manuales. A pesar de ello se presentan más

actividades en el manual de *Bitácora 1 Nueva Edición*. La mayoría presentan características relacionadas con los FA. En la unidad 0, los FA aparecen un total de 48 veces en 11 actividades. En cambio, *Aula Plus 1* coincide en el mismo número de actividades por unidad, pero solamente se identifica el trabajo de las emociones 19 veces. Se aprecia una gran diferencia entre libro del profesor y el libro del alumno del manual *Aula 1 Plus* puesto que en el libro del profesor la unidad 9 es la que aparece el trabajo de las emociones en un mayor número (283) en cambio, en el libro del alumno, la unidad 6 es la que destaca con un valor de 108 siendo la unidad que presenta un mayor número de veces los FA. Este hecho deja ver la falta de sintonía entre libros y evidencia la necesidad de trabajar conjuntamente con el libro del alumno y el libro del profesor.

En cuanto al libro del alumno se mantienen los mismos criterios que coinciden entre manuales: *el aprendizaje cooperativo, motivar al alumno y dar protagonismo a los alumnos*. Siendo este último el que más aparece (61 y 66 veces) en ambos manuales. A grandes rasgos, se presentan valores especialmente bajos respecto al libro del profesor. A pesar de ello se aprecia una gran diferencia respecto al libro del profesor puesto que el criterio general *interacción entre el profesor y el alumno* es prácticamente inexistente. En ambos manuales se identificó, únicamente, tres veces. La categoría más trabajada es la llamada FAI. En cambio, la que menos se desempeña es la general. A pesar de ello, el *aprendizaje cooperativo* representa uno de los valores más elevados. Manteniendo el mismo argumento que se ha definido anteriormente, *Bitácora 1 Nueva Edición* ofrece resultados numéricos más elevados a pesar de presentar menos actividades por unidad. Aunque se modificó la perspectiva de análisis respecto a la *atención constante* hacia *feedback*, no ha habido evidencia de su propuesta en el libro del alumno.

#### 5.4. Discusión de los datos con los autores del marco teórico

A continuación, se detallan los hallazgos que se extrajeron a partir del análisis de manuales mediante el contraste con los autores expuestos en el marco teórico. En primer lugar, se mencionan las características que tienen en común ambos manuales, así como aquello en lo que se distinguen.

Se ha podido comprobar que ambos manuales se caracterizan por trabajar mediante el *aprendizaje cooperativo, la motivación del alumno y el protagonismo de los mismos*. Por lo que respecta al libro del profesor en *Aula Plus 1*, se ve reflejada la importancia de la actuación del docente que defienden los autores. Esto se sostiene, puesto que, en el libro del profesor se describe pausadamente el procedimiento que debe seguir. Asimismo, especifican cómo debe ser su actitud orientada a facilitar, apoyar y guiar al estudiante (Martín Peris, 1992; MCER, 2002; Underhill, 1999 como se citó en Rubio-Alcalá, 2015;). No obstante, *Bitácora Nueva Edición 1* especifica con mayor

detalle cómo debe intervenir y comportar en cada una de las situaciones que se pueden presentar, por lo que se aproxima más a las ideas de los autores mencionados anteriormente.

Seguidamente, se puede decir que ambos manuales coinciden en el número de actividades que tienen en cuenta las argumentaciones de varios autores (Ezeiza, 2007; como se citó en Ezeiza, 2009; Martín Peris, 1996; Rodrigues, 2012; Rodríguez- Pérez, 2012,2014; Fernández y Solís, 2014, como se citó en Montañés, 2018), en cuanto a *mantener contacto directo con el país, la lengua y la cultura de origen*. Sin embargo, el libro del profesor saca partido a las propuestas de las instrucciones (que aparecen en el libro del alumno) puesto que tienen en cuenta el contenido de la actividad. Esta argumentación se detalló en la Figura 7 cuyo ejemplo respalda la necesidad de ofrecer instrucciones en base al objetivo de la actividad, manteniendo relación con el contenido gramatical que se propone. En este caso, se entiende que este factor es uno de los que obtiene menos prioridad.

Como se ha comentado anteriormente, el *aprendizaje cooperativo* es uno de los criterios más presentes en los manuales. De este modo se entiende que los alumnos tienen la oportunidad de ayudarse entre ellos, conocerse, sentirse seguros y favorecer su aprendizaje (CFER, 2018; Johnson y Johnson, 1994, como se citó en Cassany, 2009; MCER, 2002; PCIC, 2006; Rubio-Alcalá, 2015; Underhill, 1999, como se citó en Rubio-Alcalá, 2015). Este hecho se relaciona con la propuesta de *dedicar tiempo a los procesos grupales* promoviendo las relaciones afectivas en el aula para crear sintonía de grupo tal y como defienden diversos autores (Arnold, 2000; Cava y Musitu, 2000; Estévez y de la Peña, 1999; Manzaneda y Madrid, 1997, como se citó en Montañés, 2018; Rosenthal y Jacobson, 1968, como se citó en Murillo et al. 2011; Underhill, 1999, como se citó en Rubio-Alcalá, 2015; PCIC, 2006). Los mismos consideran que el aprendizaje de los alumnos se ve potenciado cuando hay cohesión y apoyo entre compañeros de modo que se sienten capaces de realizar todo lo que se propongan. No obstante, los manuales analizados presentan menos actividades que trabajen los FAA que, en comparación con el libro del profesor, se muestra presente en mayor medida.

Respecto a la *interacción entre profesor y alumno*, defendida por distintos autores (CFER, 2018; Ezeiza, 2007, como se citó en Ezeiza, 2009; MCER, 2002; PCIC, 2006; Underhill, 1999, como se citó en Rubio-Alcalá, 2015;) se lleva a cabo, sobre todo, en el libro del profesor. Asimismo, la presencia de dicho criterio respalda la idea de Quiles y Espada (2004) cuyos autores consideran que la interacción asegura el progreso de aprendizaje del estudiante. Ellis (1992, como se citó en Martín Peris, 1996) cree que la *interacción entre profesor y alumno* ayuda a construir la interlingua, hecho que está presente en el libro del profesor. No obstante, este criterio ha sido prácticamente invisible en el libro del alumno, por lo que se intuye que la interacción carece de soporte.

En cuanto a la *motivación del alumno*, se considera uno de los criterios más presentes en ambos manuales, tanto en el libro del alumno como en el libro del profesor. De acuerdo con varios autores

(Arnold, 2020; Estévez y de la Peña, 1999; Ezeiza, 2007, como se citó en Ezeiza, 2009; Gardner, 1985, como se citó en Roncel, 2008; Garmendia y Sans, 2015; López, 2009; Martín Peris, 1996; MCER, 2002; PCIC, 2006; Rodrigues, 2012; Rodríguez- Pérez, 2012,2014; Fernández y Solís, 2014, como se citó en Montañés, 2018; Tomlinson, 2010;) motivar requiere provocar una actitud positiva del hablante hacia el idioma y en las clases puesto que se considera un motor que mueve y estimula el comportamiento del alumno. En este caso, el libro del profesor de *Bitácora I Nueva Edición*, propone sutilmente potenciar la motivación extrínseca (Mac Intyre, 1996, como se citó en Roncel, 2008; MCER, 2002; Montañés, 2018) animándolos y buscando su sentimiento de realización en el aula. Asimismo, se entiende que este manual contempla en mayor medida el estímulo de la motivación de los estudiantes.

Otro de los criterios que más aparece en el análisis es el *protagonismo de los alumnos*. De acuerdo con diversos investigadores (Garmendia y Sans, 2015; Lozano y Ruiz Campillo, 2009; Martín Peris, 1996; PCIC, 2006; Robles, 2005) el nuevo enfoque orientado a la acción coloca al alumno en el centro del proceso de aprendizaje de modo que sus intereses, necesidades y sus perfiles se tienen en cuenta a la hora de decidir objetivos, tareas, materiales, etc. Así, las propuestas que se muestran en los manuales buscan facilitar su expresión en español acorde con su identidad (Ellis, 1992).

Gracias a estos autores, se entiende que los manuales buscan el aprendizaje de los alumnos mediante el trabajo de las emociones. Como se expuso en el marco teórico, los procesos que se llevan a cabo dentro del aula repercuten directamente en el aprendizaje de los alumnos, como, por ejemplo, las relaciones afectivas entre compañeros, el orden, la actitud hacia el trabajo, la satisfacción y el clima ambiental del aula, puesto que favorecen el desarrollo del resto de inteligencias (Murillo et al., 2011).

## 6. Conclusiones

Este estudio ha ofrecido la posibilidad de investigar sobre el tema de interés que conforman las emociones y los manuales de enseñanza. Gracias a dicho trabajo, ha habido una aproximación a los objetivos generales y específicos. A continuación, se exponen las conclusiones a las que se han llegado, así como futuras propuestas y reflexiones personales.

### 6.1. Conclusiones generales

Para exponer las conclusiones a las que se ha llegado, se recuperan las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 3. Respecto la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principios básicos del aprendizaje y la enseñanza que tienen en cuenta las emociones? Como se argumenta en el capítulo 2 y el capítulo 5, los principios básicos de enseñanza y aprendizaje

relacionados con los factores afectivos son: autoestima, motivación, ansiedad, relación entre compañeros, clima del aula y relación con el profesor.

En relación con la segunda pregunta planteada: ¿Qué propuestas o directrices se plantean en los libros del alumno y en los libros del profesor seleccionados para el trabajo de las emociones en el aula? Tal como se muestra en la Tabla 1 son muchos y variados los procedimientos que se han identificado para el tratamiento de los FA, como, por ejemplo: conocer al alumno, motivar al alumno, interés por el desarrollo de sus capacidades, atención constante, dedicar tiempo a los procesos grupales, entre otros.

A la tercera pregunta planteada: ¿Existen diferencias entre manuales de la misma editorial en cuanto al trabajo de las emociones?, tras el análisis llevado a cabo podemos contestar de forma afirmativa. A continuación, especificamos esa información. Los FA que cuentan con mayor presencia en *Aula Plus 1* y *Bitácora 1 Nueva Edición* son: *aprendizaje cooperativo*, *motivar al alumno* y *dar protagonismo al alumno* (véase Tabla 3 y Tabla 4). Dentro de cada manual y cada libro existen sutiles diferencias. En el caso de *Aula Plus 1*, en el libro del profesor prevalece la *interacción entre profesor y alumno* y la *atención constante*, aunque los valores varían dependiendo de las unidades (véase Tabla 3). No obstante, las diferencias más notables se han encontrado en el número de propuestas por unidad. En el caso de *Bitácora 1 Nueva Edición*, (véase Tabla 4) los valores de estos criterios son constantes a lo largo del manual, por lo que puede considerarse que está dotado de recursos para favorecer los FA. Asimismo, se entiende que los principales procedimientos que se integran en los manuales coinciden: *aprendizaje cooperativo*, *motivar a los alumnos*, *dar protagonismo a los alumnos*.

La unidad que cuenta con más actividades centradas en los FA en ambos manuales corresponde a la unidad 6 (*Bitácora 1 Nueva Edición* 107 veces en 37 actividades y *Aula Plus 1*, 108 veces en 43 actividades, véase Tabla 6). Tal y como se justifica en la selección de unidades analizadas (unidades 0,3,6 y 9) se quería identificar actividades rompehielos con el objetivo de fomentar las relaciones entre compañeros. Sin embargo, se ha evidenciado la falta de esta tipología de propuestas puesto que solo se presentan en las primeras unidades (véase Tabla 3 y 4).

Aunque los expertos coinciden en las propuestas para favorecer los FA y se ha comprobado la presencia de los mismos en los manuales, no se acostumbran a poner en práctica en el aula. Generalmente, estas propuestas sí que están presentes en el libro del profesor, pero no en el libro del alumno. Como se ha comprobado, el manual del docente obtiene un mayor número de directrices relacionadas con los FA, por lo que es posible explicar dicha descompensación. De este modo, se persiste en la idea de compaginar el libro del alumno y el libro del profesor para asegurar el trabajo de los FA.

El eje que ha vertebrado este trabajo ha sido el interés por indagar cómo se puede favorecer la autoestima de los estudiantes. Si bien hemos sido conscientes de que sin tener acceso a los estudiantes esto sería una tarea difícil, todos los criterios que se han contemplado en el análisis van encaminados a detectar la presencia de actividades que promuevan la autoestima de los estudiantes. Tal como afirman los autores que nos han guiado en este estudio, (Arnold, 2000; Arnold, 2015; Estévez y de la Peña, 1999; Hernández, 2004; Martín Peris, 1996; MCER, 2002; Rubio-Alcalá, 2015; Ros et al., 2017; Quiles y Espada, 2004;) se entiende que la autoestima se trabaja mediante las actividades que incorporan los criterios desglosados en las categorías generales, FAA y FAI (véase Tabla 1).

Por todo ello puede concluirse que ambos manuales y el conjunto de propuestas, procedimientos e instrucciones favorecen el desarrollo de la autoestima a través de sus actividades, aunque no en igual medida. Así, *Bitácora 1 Nueva Edición* al proporcionar un mayor número de actividades (véase Tabla 4) que contemplan los FA estaría más encaminado a favorecer la autoestima del alumnado. Y ese número es mayor en el libro del profesor. Por todo ello nos parece que se debería recomendar encarecidamente a los docentes el uso del libro del profesor en la planificación de sus sesiones de enseñanza.

Recuperamos aquí el fragmento presentado en el capítulo 2 a modo de conclusión:

La buena autoestima y la regulación emocional disminuye la ansiedad que se experimenta en la escuela y favorece el ambiente del aula, por lo que soportaría el desarrollo de la seguridad personal. Estos autores, ponen especial énfasis en la relación que existe entre las competencias emocionales como la autoestima con el rendimiento académico. (Ros et al., 2017)

## 6.2. Propuestas futuras

Tras realizar el presente estudio se propone ampliar la investigación. Respecto al análisis de los manuales, sería imprescindible aplicar la herramienta propuesta en las unidades que se han omitido, es decir, las unidades 1, 2, 4, 5, 7 y 8. Así, se obtendría una muestra completa de la presencia de los FA en *Aula Plus 1* y *Bitácora 1 Nueva Edición*.

Como se ha comprobado, existen actividades en las que las instrucciones no concuerdan con el objetivo del contenido con respecto a los FA (véase Figura 7). Asimismo, se podría estudiar el contenido de las actividades, así como los textos y materiales que se proponen para no perder detalle de las propuestas para trabajar los FA en las actividades. Esto permitiría tener en consideración algunos de los criterios para trabajar las emociones que se tuvieron que desestimar, tales como proponer actividades con material atractivo y atrayente. Este interés se debe a las argumentaciones de los autores que incluyen un análisis del manual desde el principio hasta el final.



Para poder incorporar los criterios que se desestimaron por los objetivos de este trabajo (análisis de materiales) en la elaboración de la herramienta de análisis, se plantea observar una o varias clases con un grupo de estudiantes de ELE en nivel A1. En este caso, se debería utilizar uno de los manuales protagonistas de este estudio.

### 6.3. Reflexión final

Este trabajo es fruto de un gran esfuerzo y dedicación que ha ofrecido una aproximación a los FA en materiales de enseñanza de ELE. Ha sido un emocionante camino que evidencia la importancia de las emociones en el aprendizaje. Como futuros docentes, resulta todo un reto cumplir con las directrices que se necesitan para trabajar los FA en el aula. Como se presentaba en la introducción, la realidad del aula puede ser variante y presentar imprevistos que pidan adaptación del manual. En este sentido, estamos de acuerdo con la importancia del papel del profesor y la necesidad de formar docentes con capacidad de gestión de estrategias. Los resultados del análisis dejan la puerta abierta a la curiosidad por conocer cuáles serían los resultados del análisis completo del manual, junto con el contenido de las actividades. Cabe decir que, inicialmente, predominaba una visión personal favorable hacia *Aula Plus 1* a diferencia de *Bitácora 1 Nueva Edición* en base al enfoque didáctico. Sin embargo, ha sido de grata sorpresa comprobar que este último sobresale tanto en el libro del profesor como en el libro del alumno. Las diferencias entre manuales dan pistas sobre cuál de ellos puede obtener mayores resultados en los estudiantes debido al trabajo de las emociones. No obstante, se reitera en el estilo del docente y su actuación como una de las variables más importantes.

Indagar acerca de los principios básicos de enseñanza y aprendizaje ha enriquecido el conocimiento personal sobre aspectos que no se tenían en consideración y son imprescindibles. Aunque la dimensión afectiva era de especial interés, profundizar sobre los FAA y FAI ha ofrecido información formativa para ser aplicada en las clases de ELE. Gracias a este estudio, se entiende que la dimensión afectiva ha ganado terreno en los manuales didácticos y se propone considerar los FA en la formación de profesores de ELE. Para, de este modo, aprender a sacar partido al material del que disponemos sin perder de vista el libro del profesor.

## 7. Referencias

- Alonso, E., Palacios J.M y Rojas, A. (2013-2014). *Los rompehielos en la clase de ELE*. Instituto Cervantes de Manchester. Centro Virtual Cervantes. Biblioteca ELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2013-2014/06\\_alonso-palacios-rojas.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/06_alonso-palacios-rojas.pdf)
- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Arnold, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes, Antologías de textos de didáctica en español. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold07.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold07.htm)
- Arnold, J. (2015). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE*. Universidad de Sevilla. Centro Virtual de Cervantes. Biblioteca ELE. 14-19. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rabat\\_2015/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/03_arnold.pdf)
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. (pp. 19-41).
- Ávila, J. (2015). Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *MarcoELE* (21). [Monografías]. <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>
- Blanco, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. Universidad de Alcalá. *RESLA* 23. 71-91. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CriteriosParaElAnalisisLaValoracionYLaElaboracionD-3898630%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CriteriosParaElAnalisisLaValoracionYLaElaboracionD-3898630%20(7).pdf)
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Paidós.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corpas, J. Garmendia, A. y Soriano, C. (2003). *Aula 2*. Curso de Español. Difusión.
- Corpas, J, Garmendia, A. y García, E. (2020). *Aula 1, Plus*. Difusión. [https://campus.difusion.com/courses/aula-plus-1/course\\_modules/recursos](https://campus.difusion.com/courses/aula-plus-1/course_modules/recursos)
- Corpas, J, Garmendia, A. y García, E. (2020). *Aula Plus 1*. Difusión. (Ed) Castón, R. García, E y Ginés, I. (2020) *Aula Plus 1 – Edición anotada para docentes*. (Difusión, pp.1-312)

- Crawford, J. (1995). *The role of materials in the language classroom: finding the balance*. [El papel del material en la clase de idiomas: encontrando el equilibrio] *TESOL in Context* 5(1). 25-33.  
<https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/ielapa.700090350107379>
- Editorial Difusión. (versión online). *Bitácora 1 Nueva Edición*. <https://www.difusion.com/>  
<https://www.difusion.com/tienda/bitacora-1-nueva-edicion>
- Ellis, R. (1992). *Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners' requests*. *Studies in Second Language Acquisition* [Aprender a comunicarse en el aula: un estudio de las solicitudes de dos estudiantes de idiomas. Estudios en Adquisición de una Segunda Lengua] 14, (pp. 1-23). En Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. Biblioteca Virtual, redELE. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html>
- Estévez, M. y de la Peña, A. (1999). *Arriba ese ánimo: Cómo fomentar la autoestima en los alumnos de ELE*. Actas X Congreso de ASELE. Centro Virtual Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_x.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm)
- Ezeiza, J. (2004). *La Carta de Navegación para la enseñanza de lenguas. Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza a la luz de los criterios propuestos por el Marco común europeo de referencia*. [Memoria de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Antonio de Nebrija] *MarcoELE*, 9.  
[https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza\\_anexo1.pdf](https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza_anexo1.pdf)
- Ezeiza, J. (2007). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza de E/LE a adultos*. [Tesis Doctoral, Universidad Antonio de Nebrija]
- Ezeiza, J. (2009). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza. MarcoELE*. 9. <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- Friedman, D. A. (2012). *How to collect and analyze qualitative data* [Cómo recopilar y analizar datos cualitativos] En A. Mackey y S. M. Gass (Eds.). *Research methods in second language acquisition. A practical guide* [Métodos de investigación en la adquisición de segundas lenguas. Una guía práctica], (pp. 180-200). MA: Wiley-Blackwell.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica*. Paidós
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation* [Psicología social y aprendizaje de segundas lenguas. El papel de las actitudes y la motivación] (pp.180-182). (Ed) Anczewski, J. (1987). *Second Language Research*, 3(2).  
<http://www.jstor.org/stable/43104365>

- Gardner, R.C & MacIntyre, P.D (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, [la medición de variables afectivas en el aprendizaje de segundas lenguas] *Language Learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x> En Ramajo, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. [Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija].
- Garmendia, A y Sans, N. (2015). Diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE: 10 preguntas imprescindibles. En Martín Peris, E. (Ed.), *La formación del profesorado de español: innovación y reto* (pp. 91-100). Difusión.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Grupo ELE in Éirin. (18 de junio de 2020). *Taller 2: Presentación Jane Arnold. Lo afectivo en la enseñanza de español* [Archivo de vídeo] [https://www.youtube.com/watch?v=CdnJnxG9Aog&ab\\_channel=GrupoELEin%C3%89irin](https://www.youtube.com/watch?v=CdnJnxG9Aog&ab_channel=GrupoELEin%C3%89irin)
- Hernández, M., Bueno, C., González, T., López, M. (2006). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual? *Revista Humanidades médicas*, 6(1), 1-17. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202006000100002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202006000100002)
- Higueras, M. (2011). Reseña: Bitácora 1. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* 13. <https://marcoele.com/descargas/13/higueras-bitacora1.pdf>
- Instituto Cervantes. Exámenes (s.f.). *DELE*. <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J.P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Didáctica del español como lengua extranjera, MarcoELE* 9. 127-155. Fundación Actilibre. [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf)
- Madrigal, M. (2007). Inteligencias múltiples: Un nuevo paradigma. *Revista Medicina Legal de Costa Rica*, 24(2), 81-98. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v24n2/3562.pdf>
- Marcos-García, MJ. (2006). Guía docente para la enseñanza de lenguas extranjeras en el EEES. Aplicación del MCER. Universidad de Salamanca. [Archivo PDF] <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/116007/EDAP18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. Biblioteca Virtual, redELE. <http://www.meecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html>
- Martín Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M.<sup>a</sup> D., Cortés, M., González, M.<sup>a</sup> V., Inglés, M., Iruela, A., Lahuerta, C., López, C., Montmany, B., Pueyo, S., Puig, F., Sánchez, N., Torner, S., Vañó, A., Wesenaar, D., Vañó, A. (2021). *Lluvia de ideas*. Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lluviaideas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lluviaideas.htm)

- Martín Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M.<sup>a</sup> D., Cortés, M., González, M.<sup>a</sup> V., Inglés, M., Iruela, A., Lahuerta, C., López, C., Montmany, B., Pueyo, S., Puig, F., Sánchez, N., Torner, S., Vañó, A., Wesenaar, D., Vañó, A. (2021). *Variable afectiva*. Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/varafec.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm)
- Martínez, E. (2006). *Transmisión de valores desde la educación emocional*. Andamio.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* [¿Qué es la inteligencia emocional?] En Salovey, P y Sluyter, D. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* [Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones para los educadores] (pp. 3-31). Basic Books.
- Montañés, M.V. (2018). El humor, la risa y el aprendizaje de ELE: una revisión desde la Psicología y la Didáctica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1568/pdf>
- Murillo, F. J., Martínez, C y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). 6-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55118790002>
- North, B. Piccardo, E. y Goodier, T. (2018) Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [https://www.researchgate.net/publication/338178234\\_Council\\_of\\_Europe\\_2018\\_Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages\\_Learning\\_Teaching\\_Assessment\\_Companion\\_Volume\\_with\\_New\\_Descriptors\\_Strasbourg\\_Council\\_of\\_Europe\\_Publishing\\_Authors\\_B\\_North\\_E](https://www.researchgate.net/publication/338178234_Council_of_Europe_2018_Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages_Learning_Teaching_Assessment_Companion_Volume_with_New_Descriptors_Strasbourg_Council_of_Europe_Publishing_Authors_B_North_E)
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. (2006). *Descripción de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Biblioteca del profesor. Organizar situaciones de aprendizaje. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/organizar.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/organizar.htm)
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. (2006). *Las competencias del usuario o alumno*. Biblioteca del profesor, Marco Común Europeo de Referencia. Capítulo 5. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm)
- Porcar, E., Gimeno, M<sup>a</sup>E., Balaguer, P y Aledón, B. (2013). El efecto Pigmalión, autoestima y rendimiento escolar. *Fòrum de recerca*. 18. 417-422. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.27>
- Quiles, M.J. y Espada, J. (2004). *Educación en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*. CCS.

- Ramajo, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. [Memoria de máster, universidad Antonio de Nebrija] <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:24b70047-b0f7-4eef-97c4-30c4dcf6381d/2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf>
- Robles, S. (2005). La enseñanza del español a extranjeros: estado de la cuestión. Universidad de Málaga. [Archivo PDF] <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaDeEspanolAExtranjerosEstadoDeLaCuestion-2514208.pdf>
- Roncel, V. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *MarcoELE: Revista de didáctica* 7(7). [https://www.researchgate.net/publication/41763142\\_Autoconcepto\\_ansiedad\\_y\\_motivacion\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_idiomas](https://www.researchgate.net/publication/41763142_Autoconcepto_ansiedad_y_motivacion_en_el_aula_de_idiomas)
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. [Pígalión en el aula] *Urban Rev* 3, 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rubio-Alcalá, F. (2015). *La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera*. 47-57. En Ávila, J. (2015). Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *MarcoELE* (21). [Monografías].
- Sánchez, N. (2014). Programa de autoestima y rendimiento escolar en educación primaria. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 3(2), 63-69. <https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v3i2.724>
- Sans, N., Martín Peris, E., Garmendia, A y Conejo, E. (2015). *Bitácora 1 Nueva Edición*. Difusión. [https://campus.difusion.com/courses/bitacora-1-nueva-edicion/course\\_modules/recursos](https://campus.difusion.com/courses/bitacora-1-nueva-edicion/course_modules/recursos)
- Sans, N., Martín Peris, E., Garmendia, A y Conejo, E. (2015). *Bitácora 1, Nueva Edición*. Difusión. (Ed), Guasch, N y Conejo, E. (2015). *Bitácora 1, Nueva edición- Libro del profesor*. Difusión (pp.1-144)
- Tomlinson, B. (2010). *Principles of effective materials development*. [Principios del desarrollo eficaz de materiales] En Richards, J. (ed.). *English language teaching materials: Theory and practice*. [Materiales didácticos de lengua inglesa: teoría y práctica]. Cambridge University Press, (pp. 81-108)
- Villalobos, J. (2015). Reseña de Mora, F. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial. En *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 18. 155-158. [Archivo PDF] [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FranciscoMora2013NeuroeducacionSoloSePuedeAprender-6170873%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FranciscoMora2013NeuroeducacionSoloSePuedeAprender-6170873%20(1).pdf)

## Anexos

### Anexo A. Presentación y clasificación de las categorías susceptibles al análisis en relación con el marco teórico

Criterios generales	
<p>Reconocer la individualidad de los alumnos mediante el contacto directo con sus países de origen.</p> <p>Ezeiza (2007) como se citó en Ezeiza (2009), Fernández y Solís (2014), Rodrigues (2012), Rodríguez- Pérez (2012,2014), como se citó en Montañés (2018), Martín Peris (1996)</p>	
<p>Actividades de comunicación y aprendizaje en contextos significativos</p> <p>Arnold (2020), Hernández et al. (2006), Rodrigues (2012), Rodríguez- Pérez (2012,2014), Fernández y Solís (2014) como se citó en Montañés (2018)</p>	
<p>Interacción entre el profesor y el alumno</p> <p>CFER (2018), Ezeiza (2007) como se citó en Ezeiza (2009), MCER (2002), PCIC (2006), Quiles y Espada (2004), Underhill (1999) como se citó en Rubio-Alcalá (2015)</p>	
<p>Atención constante</p> <p>Evertson y Randolph (1999) como se citó en Murillo et al. (2011), Manzaneda y Madrid (1997) como se citó en Montañés (2018), PCIC (2006), Rosenthal y Jacobson (1968) como se citó en Murillo et al. (2011), Rubio- Alcalá (2015), Tomlinson (2010) Underhill (1999) como se citó en Rubio-Alcalá (2015)</p>	<p><i>Feedback</i></p> <p>Garmendia y Sans (2015), López y Ruiz Campillo (2009), Tomlinson (2010)</p>

Propuestas actitudinales del profesor en clase		Actividades que promueven favorecer los factores del aula; clima del aula, relación con los compañeros, relación con el profesor.		Actuaciones que promueven favorecer factores individuales y reducir los factores negativos; ansiedad, motivación y autoestima.	
Emocional	Material	Clima del aula	Relación con los compañeros	Ansiedad	Motivación
				Discurso docente	
Transmitir expectativas positivas a los alumnos PCIC (2006), Porcar et al. (2013), Rosenthal y Jacobson (1968)	Actividades de clase a partir de materiales reales auténticos y atrayentes Crawford (1995), López (2009) Manzaneda y Madrid (1997) como se citó en Montañés (2018), Lozano y Ruiz Campillo (2009)	Aprendizaje cooperativo CFER (2018), Johnson y Johnson (1994) como se citó en Cassany (2009), MCER (2002), PCIC (2006), Rubio-Alcalá (2015), Underhill (1999) como se citó en Rubio-Alcalá (2015)		Elogiar a los alumnos mediante felicitaciones, calificaciones, ánimo y reconocimientos positivos López (2009), Manzaneda y Madrid (1997) como se citó en Montañés (2018), MCER (2002), Underhill (1999) como se citó en Rubio-Alcalá (2015)	
		Promover las relaciones afectivas dentro del aula Arnold (2020), Cava y Musitu (2000), Estévez y de la Peña (1999), López (2009), Manzaneda y Madrid (1987) como se citó en por Montañés (2018), Rosenthal y Jacobson (1968) como se citó en por Murillo et al. (2011), Underhill (1999) como se citó en Rubio-Alcalá (2015)		Dar protagonismo a los alumnos de forma equitativa Garmendia y Sans (2015), Lozano y Ruiz Campillo (2009), Marcos- García (2006), Martín Peris (1996), PCIC (2006), Robles (2005)	



Emocional	Material	Clima del aula	Relación con los compañeros	Ansiedad	Motivación
				Discurso docente	
Acudir al humor en situaciones tensas Arnold (2020), PCIC (2006)	Seleccionar y modificar actividades de mayor o menor esfuerzo cognitivo empatizando López (2009) Manzaneda y Madrid (1997), PCIC (2006)	Clima del aula relajada CFER (2018), Estévez y de la Peña (1999), Evertson y Randolph (1999) como se citó en Murillo et al. (2011), PCIC (2006)	Dedicar tiempo a los procesos grupales Arnold (2000), Dörney y Malderez (2000) como se citó en Arnold (2000), Estévez y de la Peña (1999), PCIC (2006)	Participación el proyectos y actividades variadas Arnold (2020), Ezeiza (2007) como se citó en Ezeiza (2009), PCIC 2006), Murillo et al, (2011) Mantener un discurso docente mediante la sonrisa. Underhill (1999) como se citó en Rubio-Alcalá (2015)	
Mostrar interés, apoyo, aprecio y preocupación por el desarrollo de sus capacidades. Cava y Musitu (2000), Evertson y Randolph (1999) como se citó en Murillo et al. (2011), Porcar et al. (2013), Rosenthal y Jacobson (1968) como se citó en Murillo et al. (2011)	Facilitar el equipamiento necesario en clase. Murillo et al. (2011)		Agrupación variada de los alumnos (asignación de roles, control de tiempo, tiempo de protagonismo) Johnson y Johnson (1994) como se citó en Cassany (2009), PCIC (2006)	Conocer al alumno (nivel del idioma, estilo de aprendizaje) Estévez y de la Peña (1999), Ezeiza (2007) como se citó en Ezeiza (2009), Martín Peris (1996), MCER (2002), PCIC (2006), Underhill (1999) como se citó en Rubio-Alcalá (2015)	Promover las relaciones afectivas dentro del aula Arnold (2020), Cava y Musitu (2000), Estévez y de la Peña (1999), López (2009) Manzaneda y Madrid (1997) como se citó en Montañés (2018), Murillo et al. (2011), Rosenthal y Jacobson (1968) como se citó en López (2009), Underhill (1999) como se citó en Rubio-Alcalá (2015)

Emocional	Material	Clima del aula	Relación con los compañeros	Ansiedad	Motivación
Mantener contacto visual con los alumnos Rubio- Alcalá (2015)			Proponer actividades rompehielos Alonso et al. (2013), Dörney y Malderez (2000) como se citó en Arnold (2000)		Motivar al alumno Arnold (2020), Estévez y de la Peña (1999), Ezeiza (2007) como se citó en Ezeiza (2009), Gardner (1985) como se citó en Roncel (2008), Garmendia y Sans (2015), Fernández y Solís (2014), López (2009) como se citó en Montañés (2018), Martín Peris (1996), MCER (2002), Rodrigues (2012), Rodríguez- Pérez (2012,2014), como se citó en Montañés (2018), PCIC (2006), Tomlinson (2010)

*Nota.* Fuente: elaboración personal.

## Anexo B. Herramienta de análisis del libro del profesor de ambos manuales

Libro del profesor			
Manual:	Nº unidad:	Título:	
Tipo de criterio	Descripción	Manual	Observaciones
Generales	Interacción profesor alumno	p. Act:	
	Atención constante	p. Act:	
	Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	p. Act:	
	Aprendizaje cooperativo	p. Act:	
FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	p. Act:	
	Agrupación variada de los alumnos	p. Act:	
	Actividades rompehielos	p. Act:	
	Actividades activas y participativas	p. Act:	
	Participación en proyectos en grupo	p. Act:	
FAI	Motivar al alumno	p. Act:	
	Interés por el desarrollo de sus capacidades	p. Act:	
	Conocer al alumno (nivel y estilo de aprendizaje)	p. Act:	
	Dar protagonismo a los alumnos	p. Act:	

*Nota.* Fuente: elaboración personal.

## Anexo C. Herramienta de análisis del libro del alumno de ambos manuales

Libro del alumno			
Manual:	Nº unidad:	Título:	
Tipo de criterio	Descripción	Localización	Observaciones
Generales	Interacción profesor alumno	p. Act:	
	<i>Feedback</i>	p. Act:	
	Contacto directo con el país, lengua y cultura de origen	p. Act:	
	Aprendizaje cooperativo	p. Act:	
FAA	Dedicar tiempo a los procesos grupales	p. Act:	
	Agrupación variada de los alumnos	p. Act:	
	Actividades rompehielos	p. Act:	
	Actividades activas y participativas	p. Act:	
	Participación en proyectos en grupo	p. Act:	
FAI	Motivar al alumno	p. Act:	
	Interés en el progreso	p. Act:	
	Presencia del estilo y nivel de aprendizaje	p. Act:	
	Protagonismo de los alumnos	p. Act:	

*Nota.* Herramienta que se aplica en el análisis de materiales. Fuente: elaboración personal.

## Anexo D. Número de actividades y páginas de cada manual por unidad

<i>Aula Plus 1</i>															
Unidad 0				Unidad 3				Unidad 6				Unidad 9			
Libro del alumno		Libro del profesor		Libro del alumno		Libro del profesor		Libro del alumno		Libro del profesor		Libro del alumno		Libro del profesor	
Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp
11	10-13	15	12-15	40	42-55	48	56-59	43	84-97	51	116-129	40	126-139	53	176-189
<i>Bitácora 1 Nueva Edición</i>															
Unidad 0				Unidad 3				Unidad 6				Unidad 9			
Libro del alumno		Libro del profesor		Libro del alumno		Libro del profesor		Libro del alumno		Libro del profesor		Libro del alumno		Libro del profesor	
Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp	Act	pp
11	17-21	12	9-12	30	47-57	30	35-44	37	83-93	37	68-78	34	119-129	34	101-111

*Nota.* Fuente: elaboración personal.

## Anexo E. Esquema de Cuaderno Mayor de Ezeiza, (2007, en Ezeiza 2009)

### 1. EL USO DE LA LENGUA, EL USUARIO Y SUS COMPETENCIAS

V. El usuario o alumno.

- La implicación personal de los alumnos

- 1.1 Vinculación con los conocimientos, intereses y experiencias de los alumnos.
- 1.2 Valor de las aportaciones individuales y grado de personalización.

- Estilos de aprendizaje implicados.

- 1.3 Estilo cognitivo.
- 1.4 Modalidad de aprendizaje.

- Sensibilidad al tipo de personalidad

- 1.5 Tratamiento que ofrece a cuestiones relacionadas con el carácter, actitudes, motivación, valores, creencias y estilos personales de los alumnos.

V. Los interlocutores.

- La identidad social, la estructura relacional y la dinámica grupal.

- 2.1 Contribución personal de los miembros del grupo.
- 2.2 Atención a otros hablantes.
- 2.3 El conocimiento mutuo y la cohesión grupal

- Los procesos interculturales

- 2.4 Interrelación entre las culturas de origen y la cultura de la lengua meta.

- Aspectos relacionales y aprendizaje: la cooperación

- 2.5 Reflexión acerca de los aspectos relacionales

V. El contexto de situación.

- Factores externos 1: los elementos visuales

- 3.1 Tipo de apoyos gráficos y visuales.
- 3.2 Función de los elementos gráficos y visuales.
- 3.3 Contenido de los elementos gráficos y visuales.
- 3.4 Representaciones culturales en los elementos gráficos y visuales.

- Factores externos 2: los temas del discurso y las variables situacionales

- 3.5 Vínculos directos y/o referenciales con esferas sociales en las que los alumnos se desenvuelven o se pretende que se puedan desenvolver.
- 3.6 Variables situacionales presentes de forma directa (por ejemplo en un juego de roles) y/o referencial (como elemento temático).

- Factores internos 1: la finalidad y la modalidad de la comunicación.

- 3.7 Finalidad de la comunicación; función comunicativa predominante.
- 3.8 Modalidad discursiva

- Factores internos 2: optimización del aprendizaje.

- 3.9 Habilidades requeridas para resolver cuestiones relativas a la lengua, la comunicación o el aprendizaje
- 3.10 Formas de aprendizaje involucradas

V. Operaciones de comunicación y aprendizaje.

- Operaciones comunicativas

- 4.1 Operaciones funcionales de la comunicación.
- 4.2 Operaciones de gestión de la información.

- Operaciones de aprendizaje.

- 4.3 Operaciones cognitivas.
- 4.4 Operaciones de regulación del aprendizaje.
- 4.5 Operaciones mixtas.

- Operaciones cognitivolingüísticas.

V. Las actividades de comunicación.

- La comprensión oral.

- 5.1 El tipo de actividad.
- 5.2 La posición del oyente.
- 5.3 El propósito de la escucha.
- 5.4 La modalidad de la escucha.
- 5.5 Los procesos de escucha.
- 5.6 Las microhabilidades implicadas.

- La comprensión lectora

- 5.7 El tipo de actividad.
- 5.8 El papel del lector.
- 5.9 El propósito de la lectura.
- 5.10 La modalidad de la lectura.
- 5.11 Los procesos de comprensión.
- 5.12 Las microhabilidades implicadas.

- La expresión escrita

- 5.13 El tipo de actividad.
- 5.14 El papel del escritor.
- 5.15 El propósito de la escritura.
- 5.16 La modalidad de la escritura.
- 5.17 Los procesos de composición.
- 5.18 Las microhabilidades implicadas.

- La expresión oral

- 5.19 El tipo de actividad.
- 5.20 El tipo de interacción.
- 5.21 La finalidad de la comunicación.
- 5.22 Las condiciones de la comunicación.

5.23 Los procesos de producción.

5.24 Las microhabilidades implicadas.

V. Las muestras y producciones de lengua.

- El discurso aportado, mediador y generado.

- 6.1 "Input" de lengua escrita.
- 6.2 "Input" de lengua audiovisual.
- 6.3 Interducto o "throughput".
- 6.4 Producción o "output".
- Los medios y soportes.
- 6.5 Presencia de los medios de comunicación.
- 6.6 Los soportes proporcionados para vehicular la comunicación.
- 6.7 El formato de las producciones.
- Las unidades lingüísticas.
- 6.8 Unidad sobre la que se opera.
- 6.9 Tipo de secuencia.
- 6.10 Contenidos que vehiculan.
- 6.11 Voces
- El tratamiento de las muestras de lengua
- 6.12 Función didáctica.
- 6.13 Actuaciones propuestas.

V. Los componentes competenciales.

- El componente lingüístico.

- 7.1 Cobertura ofrecida al conocimiento gramatical.
- 7.2 Procedimientos discentes aplicados a los aspectos gramaticales.
- 7.3 Cobertura ofrecida al conocimiento ortográfico.
- 7.4 Procedimientos discentes aplicados a los aspectos ortográficos.
- 7.5 Cobertura ofrecida al conocimiento fonológico.
- 7.6 Procedimientos discentes aplicados a los aspectos fonológicos.

- El componente discursivo-textual.

- 7.7 Cobertura ofrecida al conocimiento discursivo-textual.
- 7.8 Procedimientos discentes aplicados a los aspectos discursivo-textuales.

- El componente funcional.

- 7.9 Cobertura ofrecida al conocimiento funcional.
- 7.10 Procedimientos discentes aplicados a los aspectos funcionales.

- El componente social y cultural.

- 7.11 Cobertura ofrecida al conocimiento sociolingüístico.
- 7.12 Procedimientos discentes aplicados a los aspectos sociolingüísticos.

7.13 Cobertura ofrecida al conocimiento sociocultural

- 7.14 Procedimientos discentes aplicados a los aspectos socioculturales.

- El componente léxico-semántico.

- 7.15 Cobertura ofrecida al conocimiento léxico-semántico.
- 7.16 Procedimientos discentes aplicados a los aspectos léxico-semánticos.

V. El componente estratégico.

- Las estrategias de aprendizaje y de comunicación.

- 8.1 Cobertura ofrecida a las estrategias de aprendizaje.
- 8.2 Cobertura ofrecida a las estrategias de comunicación.

- Procedimientos discentes

- 8.3 Procedimientos discentes orientados a reforzar el conocimiento estratégico.

### 2. LA FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

V. Los tipos y niveles de objetivos.

- Los fines generales.

- 9.1 La centralidad del alumno.
- Tipo de programa.
- 9.2 La perspectiva curricular.
- 9.3 La perspectiva del "syllabus".
- Cobertura.
- 9.4 Áreas del uso de la lengua a bordada.
- Procedimiento
- 9.5 Acciones discentes prioritarias.

V. Los mecanismos implicados.

- La enseñanza centrada en el "input".

- 10.1 Procedimientos de procesamiento del "input".

- La enseñanza explícita.

- 10.2 Procedimientos deductivos.
- 10.3 Procedimientos inductivos.

- La enseñanza orientada al "output."

- 10.4 Procedimientos de reconstrucción.
- 10.5 Procedimientos de producción.

- La enseñanza orientada en el provisión de "feedback" negativo

- 10.6 Acciones discentes orientadas a los errores.

V. La toma de conciencia.

- El papel de la reflexión y el autoconocimiento.

- 11.1 Focos de atención.
- 11.2 Conciencia de sí mismo.

- La articulación de los aprendizajes

- 11.3 El establecimiento de objetivos

- 11.4 La estructuración de los conocimientos.
- 11.5 La consolidación de los conocimientos.

V. La autonomía.

- La motivación.

- 12.1 Control sobre los objetivos, contenidos y procedimientos.
- 12.2 La activación del interés del alumno.
- Control sobre la estructura del aprendizaje
- 12.3 Aprender a aprender
- La orientación al logro
- 12.4 Control sobre los logros.

V. La autenticidad.

- La autenticidad del texto.

- 13.1 Procedencia del texto.
- 13.2 Características del texto: modelo de lengua.
- 13.3 Características del texto: voces.
- 13.4 Finalidad del texto.
- La autenticidad del procedimiento
- 13.4 La autenticidad pragmática.
- 13.5 La autenticidad del proceso.
- La autenticidad personal
- 13.6 La creatividad.

### 3. LOS PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA

V. Las actividades previas.

- La contextualización.

- 14.1 Aspectos anticipados.
- Las condiciones y restricciones.
- 14.2 Especificaciones.
- La planificación de la comunicación y el aprendizaje.
- 14.3 Objeto de la planificación.
- 14.4 Modalidad.

V. La actividad central.

- Tipo de actividad.

- 15.1 Potencial comunicativo.
- 15.2 Potencial cognitivo.
- Los focos de atención.
- 15.3 Centros de interés.
- El control de la ejecución.
- 15.4 Instrumentos de control

V. Las actividades derivadas.

- El producto final.

- 16.1 Tipo de producto.
- 16.2 Tratamiento del producto.
- La eficacia comunicativa.
- 16.3 La repetición de la actividad
- La evaluación de logros.
- 16.4 Enfoque aplicado.



**3.3. Duración**

Intensivo	Trimestral	Cuatrimestral	Semestral	Anual

**3.4. Contexto educativo**

Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada
Primaria	Secundaria	Bachillerato	

**3.5. Programa y situación educativa**

El español es asignatura de lengua extranjera (obligatoria u opcional)	Programas bilingües (algunas asignaturas se imparten en español)	Español como L2 en contextos hispanohablantes	Otros

**4. Objetivos generales**

El alumno como agente social	Transacciones		Interacciones sociales		Acciones con textos orales y escritos	
El alumno como hablante intercultural	Diversidad cultural	Actitudes y factores afectivos	Referentes culturales	Normas y convenciones sociales	Participación en situaciones interculturales	Papel como intermediario cultural
El alumno como aprendiz autónomo	Control del proceso de aprendizaje	Planificación del aprendizaje	Gestión de recursos	Uso estratégico procedimientos de aprendizaje	Control de factores socioafectivos	Cooperación con el grupo
El alumno como estudiante de programa reglado	Competencia social y ciudadana	Competencia cultural y artística		Competencia medioambiental	Competencia para la salud	

**5. Metodología**

	SI	NO	100% -50%	50% - 25%
Enseñanza orienta a la acción				
La tarea como elemento organizador				
Aprendizaje significativo				
Programación basada en las necesidades del alumno				
Aprendizaje inductivo y deductivo				
Aprendizaje cíclico				
Contextualización de los contenidos en textos y situaciones de comunicación				
Actividades creativas				
Actividades de comunicación que reproducen verdaderos procesos de intercambio de información				
Integración de destrezas				
La L1 como base estructural de referencia y contraste				
Concepción de la lengua como actividad en constante creación				
Presencia implícita y explícita de elementos socioculturales				
Presencia explícita de contenidos curriculares				
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación				
Favorecedora de un aprendizaje estratégico				
Favorecedora de la autonomía del aprendizaje				
Observaciones:				





**7.6. Fichas**

Tipo de información: gramatical, léxica, funcional, cultural...	Frecuencia y ubicación	Funcionalidades	Formato

**8. Contenidos****8.1. Contenidos de comunicación**

Tema	Ámbitos nocionales que se trabajan	Situaciones de comunicación e interacción	Funciones comunicativas
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
...			

**8.2. Contenidos lingüísticos**

Fonéticos y ortográficos	Gramaticales	Léxicos (campos semánticos)

**8.3. Contenidos de otras áreas del currículo**

Lengua	Matemáticas	Conocimiento Medio	Literatura	Geografía	Historia	Ciencias naturales	Tecnología	Física y Química	Educación artística	Educación física

**8.4. Referentes culturales**

Conocimientos generales de países hispanos	Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	Productos y creaciones culturales

**8.5. Saberes y comportamientos culturales**

Condiciones de vida y organización social	Relaciones interpersonales	Identidad colectiva y estilo de vida

**8.6. Contenidos para un aprendizaje estratégico**

Estrategias metacognitivas	Estrategias socioafectivas	Estrategias para la mejora de la comunicación	Estrategias para el desarrollo destrezas comunicativas	Estrategias para el aprendizaje de los aspectos lingüísticos

OBSERVACIONES:

#### Anexo Documental A. Lluvia de Ideas

La lluvia de ideas es una técnica de grupo para generar ideas en un ambiente relajado, que aprovecha la capacidad creativa de los participantes. Consiste en que el grupo genera tantas ideas como sea posible en un período muy breve, teniendo en cuenta la propagación de ideas por la influencia que ejercen unas sobre otras. (Diccionario de Términos Clave de ELE. *Brainstorming*)

#### Anexo Documental B. Sinergia

“utilizar ideas de los compañeros para mejorar las propias” (Cassany, 2009, p. 9).